



**Lúcia Maria Moreira  
Caníço Vidal Pereira  
Soares**

**Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do  
plurilinguismo?**



**Lúcia Maria Moreira  
Caníço Vidal Pereira  
Soares**

## **Línguas em Timor-Leste: que gestão escolar do plurilinguismo?**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Didática e Formação, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Helena Araújo e Sá, Professora Associada com Agregação do Departamento de Educação, da Universidade de Aveiro.

Apoio financeiro do PROTEC  
(Programa de apoio à formação  
avanzada de docentes do Ensino  
Superior Politécnico) no âmbito do III  
Quadro Comunitário de Apoio.



Dedico este trabalho ao meu pai que me deu asas para voar e ânimo para concretizar um sonho: “descobrir” Timor-Leste livre.

Não posso esquecer, no entanto, todos os timorenses pelo muito que com eles tenho aprendido.

## **O júri**

Presidente

Prof. Doutor Vasile Staicu  
Professor catedrático da Universidade de Aveiro

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Helena Almeida Beirão de Araújo e Sá  
Professora associada com agregação, Universidade de Aveiro (orientadora)

Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria Helena Serra Ferreira Ançã  
Professora associada com agregação, Universidade de Aveiro

Prof<sup>a</sup>. Doutora Hanna Jakubowicz Batoréo  
Professora associada com agregação, Universidade Aberta

Prof<sup>a</sup>. Doutor Maria de Lourdes da Trindade Dionísio  
Professora associada, Instituto de Educação, Universidade do Minho

Prof<sup>a</sup>. Doutora Gillian Grace Owen Moreira  
Professora auxiliar, Universidade de Aveiro

Prof. Doutor Paulo Vítor Feytor Pinto Sampaio de Faria  
Professor adjunto convidado da Escola Superior de Educação do Instituto  
Politécnico de Setúbal

## agradecimentos

À Professora Doutora Helena Araújo e Sá, minha orientadora e minha amiga, a quem é tão difícil agradecer quando estes dois papéis se fundem. Pela sua perseverança, pelo apoio científico e moral, por todas as astúcias que utilizou em "momentos de escuridão", facultando sempre uma "candeia" ao longo desta longa "viagem".

Ao meu marido e aos meus filhos pelas muitas ausências, pelos momentos em que não fui capaz de responder às suas necessidades, pelas muitas horas e dias em que nada partilhei com eles, tornando-me numa espécie de "fantasma caseiro". À Matilde, com quem nunca fui ao baloiço!

À minha mãe pelos momentos de solidão que passou e pelos encontros brevíssimos e fortuitos que lhe proporcionei. À Leonor pelo apoio tecnológico recebido e pelas suas críticas contundentes sobre o meu analfabetismo informático, assim como ao António pela sua ajuda nessa língua tão global, como é o inglês, e que eu domino com dificuldade.

À minha irmã e ao meu cunhado sempre disponíveis para me acolherem.

Aos meus sogros a quem abandonei numa altura em que tanto precisavam de atenção.

À Fundação Calouste Gulbenkian pelo seu contributo em me "colocar" em Timor-Leste e à Fundação Oriente pelo seu acolhimento naquele país.

À Professora Dayse que, com muita paciência e persistência, me fez enfrentar o webQDA e ser capaz de reconhecer que é fácil.

Ao L@le e aos seus elementos, cujo apoio e solidariedades nunca esquecerei. Devo referir de forma muito especial a Susana Ambrósio, pela sua colaboração na análise das biografias linguísticas e pelas suas sugestões bibliográficas e a Susana Pinto pela ajuda prestada em inúmeras situações com que me fui confrontando, além da forma muito generosa como se prontificou a apoiar-me. Agradeço ainda à Silvia, agora Pfeifer, que eu conheci no L@le, companheira, amiga e conselheira de muitas aventuras e de muitas páginas lidas. À Mónica, sem o empenho de quem esta tese não teria sido entregue em tempo oportuno, assim como à Luciana.

Ao CIDTFF, que me acolheu e me facilitou não só as condições necessárias ao desenvolvimento do projeto, como também à sua divulgação.

À Sabina da Fonseca e ao Luís Costa, amigos timorenses, a quem recorri constantemente, sempre que dúvidas sobre Timor-Leste me invadiam, sem atender à hora do dia ou da noite.

A todos os amigos e colegas timorenses que colaboraram neste estudo e também a alguns portugueses que estavam/estão em Timor-Leste, como é o caso do Senhor Padre Felgueiras, do Filipe Silva, do Zé Bettencourt, do Rui Fonseca, da Susana Matos e dos professores portugueses do Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa, em especial "as minhas meninas" (Bárbara, a Susana e a Inês), que recolheram dados em diferentes distritos, e de cujo contributo decorre este trabalho.

Ao José Homem de Mello, que mesmo a muitos quilómetros de distância, ia abrindo as "portas mais difíceis".

A todos os amigos que souberam esperar por mim e àqueles que estiveram sempre prontos para me ajudar e incentivar.

**palavras-chave**

Política linguística (educativa); multi/plurilinguismo; representações/imagens das línguas; funções e estatutos das línguas.

**resumo**

O presente estudo tem por objetivo compreender, no contexto geopolítico de Timor-Leste, quais as imagens, funções e estatutos das línguas que aí circulam e, simultaneamente, perceber de que modo a Escola gere essa pluralidade linguística. Para o efeito, tivemos em conta as representações/imagens relativamente às línguas, às suas funções e estatutos, não só dos alunos e dos diferentes atores educativos (professores, diretores de escola e formadores do 1.º e 2.º ciclo), mas também aquelas que circulam em contexto social alargado, onde incluímos os intervenientes e os responsáveis pelas políticas educativas e outros elementos da população. Foi deste modo que procurámos perceber de que forma tais representações se influenciam reciprocamente e se refletem na Escola.

O estudo realizado foi de cariz etnográfico. Assim, o investigador-observador, colocado no terreno, foi produzindo um diário do observador e recolhendo informação etnográfica, através da sua convivência com a sociedade timorense (escritos do quotidiano, questionário à polícia, observação de aula, entre outros), auscultando as “vozes” quer dos alunos (por meio de biografias linguísticas e desenhos), quer dos atores educativos (através de biografias linguísticas e entrevistas), quer ainda dos intervenientes nas políticas educativas (com recurso a entrevistas) e de alguns jovens timorenses, recorrendo de novo às entrevistas.

Simultaneamente, foi feita uma recolha documental, ao longo de todo o período em que o estudo decorreu, que integrou fontes escritas (documentos oficiais, como sejam os documentos reguladores das políticas linguísticas e os manuais, fontes não oficiais, incluindo documentos vários e testemunhos e fontes estatísticas, como os Censos) e fontes não escritas (imagens e sons registados, estes posteriormente transcritos). Todos estes dados foram classificados em dados primários e secundários, em função da sua relevância para o estudo. Para a sua análise socorremo-nos da análise de conteúdo para as biografias, as entrevistas e os manuais de língua portuguesa, estes no quadro de uma abordagem para a diversidade linguística e cultural, de uma análise documental para os documentos reguladores do Sistema Educativo e outros documentos oficiais relativos às línguas e, finalmente, recorreremos a uma análise biográfica (Molinié, 2011) para os desenhos realizados pelos alunos.

Os resultados obtidos vieram evidenciar o multilinguismo social e escolar que se vive no país, as imagens e as funções que as línguas desempenham nestes dois contextos, o escolar e o da sociedade alargada, permitindo-nos compreender que a Escola não é apenas um microcosmos dentro da sociedade, mas um espaço de encontro, por vezes de confronto, entre diversas línguas, culturas e identidades. Ela é também espaço onde as questões do plurilinguismo são mais desafiantes na medida em que as línguas não são apenas objeto de ensino aprendizagem, mas desempenham igualmente funções importantes na aquisição dos saberes escolares, na interação social e no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Nestes contextos, ocorrem duas situações relevantes, uma é o facto de a Escola ser um lugar onde os repertórios linguísticos plurilingues dos alunos entram em contacto com as línguas de escolarização, o português, o tétum e o malaio indonésio e outra é que saberes escolares e saberes culturais utilizam línguas diferentes, isto é, os primeiros são veiculados em tétum e português, eventualmente em malaio indonésio, mas os saberes culturais são expressos nas línguas autóctones, ameaçadas, porém, por uma crescente expansão do tétum. Contudo, estas línguas criam também espaços privados, identitários e de coesão social dentro da grande cidade que é Díli. São línguas “secretas” e “de defesa.” Por fim, referiremos a urgência para que se tomem medidas no sentido de se criar um consenso sobre a normalização do tétum, que conduza à sua aplicação em contexto educativo e ao seu desenvolvimento funcional, isto é, que leve à planificação do seu estatuto.

Visa-se, com este estudo, contribuir para que os atores, acima referidos, possam «repensar» a Escola, em Timor Leste, e, em particular, no que diz respeito à gestão das línguas que nela circulam, através de uma política linguística (educativa) que beneficie o Sistema Educativo, com eventuais repercussões no âmbito do currículo, da produção de materiais e da formação de professores.

Face aos resultados obtidos, ainda que consideremos este estudo como parcelar, pelo facto de ter decorrido, sobretudo, na capital timorense, permitimo-nos sugerir a necessidade de esbater fronteiras entre o espaço escolar e as realidades dos alunos, encontrando uma gestão escolar deste plurilinguismo que crie um currículo mais integrador dos saberes linguísticos dos alunos.



**keywords**

Language planning policy; language policy; multi/plurilingualism; representations/images of languages; functions and status of languages.

**abstract**

The aim of the present study is to gain insights, within the geopolitical context of East Timor, into the images, functions and status of the various languages spoken there, while at the same trying to understand how the School deals with this linguistic plurality. To this end we took into account not only the statements/perceptions of the pupils and the different educational actors (teachers, school heads and teacher educators for the 1st and 2nd cycles), but also of those who operate in an extended social context. In this latter group we included those involved in and responsible for educational policies, as well as other members of the public with regard to languages, their functions and status, in an attempt to see how these representations influence each other and are reflected in the School.

The study was of an ethnographic nature. Thus, the researcher/observer acted in situ, keeping a diary and gathering ethnographic information based on contact with Timorese society (record of daily life, questionnaire to the police, observation of classes, etc.), while listening to the “voices” of pupils (by means of linguistic biographies and drawings), of educational actors (by means of linguistic biographies and interviews), of those involved in Educational Policies (through interviews) and of Timorese young people, again through interviews.

Meanwhile, documentary evidence was also collected over the entire period of the study, using written sources (course books and official documents such as those regulating linguistic policies), unofficial sources, various documents, depositions and statistical sources, such as censuses, and non-written sources (sounds and images recorded and later transcribed).

All this information was classified as primary or secondary data, according to its relevance to the study. For the purposes of analysis, we relied on content analysis for the biographies, interviews and Portuguese language course books, all within the framework of an approach to linguistic and cultural diversity; on documentary analysis for the documents regulating the Educational System and other official documents relating to languages; and, finally, on a biographic analysis (Molinié, 2011) for the drawings done by the pupils.

The results obtained shed light on the educational and social multilingualism prevalent in this country, on the roles and functions played by the languages in the two contexts (school and an extended society), and made us realize that School is not only a microcosm within society but also a point for the coming together – and occasionally confrontation – of a variety of languages, cultures and identities. It is also a space in which issues of multilingualism are particularly challenging in that languages are not only the object of teaching/learning, but play equally important roles in the acquisition of school knowledge, social interaction and the cognitive development of the pupils. This produces two important situations: one is the fact that school is the place where the multilingual repertoires of the pupils come into contact with the languages of schooling (Portuguese, Tetum and Indonesian Malay); the other is that school and cultural knowledge use different languages, i.e. the former are conducted in Tetum, Portuguese and possibly Indonesian Malay, while cultural knowledge is transmitted in the native languages, which is however under threat from the expansion of Tetum.

On the other hand, these languages also create spaces for privacy, cultural identity and social cohesion within the large metropolis of Dili. They are “secret” and “defensive” languages. Lastly, we shall refer to the urgent measures that should be taken to create a consensus regarding the standardization of Tetum, leading to its application in the educational context and its functional development, in other words that leads to the planning of its status.

The aim of this study is to help the above-mentioned actors to “rethink” educational policy in East Timor, especially the management of its languages, through a linguistic (educational) policy that benefits the Educational System, with possible spin-offs in areas like syllabus, materials production and teacher education. Based on the outcomes of our research, which we consider limited by the fact that it was conducted mainly in the Timorese capital, we venture to suggest the need to blur the frontiers between the school and the reality of the pupils by finding a way to manage this multilingualism through the creation of a curriculum that better integrates the linguistic knowledge of the pupils.

**mots-clés**

Politique linguistique (éducative); multi/plurilinguisme;  
représentations/images de langues; fonctions et status des langues

**résumé**

L'objectif de ce travail est de comprendre, dans le contexte géopolitique de Timor Leste, les images, les fonctions et les statuts des langues en présence dans le pays et, simultanément, de comprendre la manière dont l'École gère ce pluralisme linguistique.

Pour ce faire, nous avons tenu compte des représentations/images des élèves et des différents acteurs éducatifs (enseignants, directeurs des écoles et formateurs de primaire et de collège) et aussi celles qui circulent en contexte social plus élargi, dans lequel nous incluons les intervenants et les responsables des politiques éducatives et d'autres éléments de la population, pour voir comment ces représentations s'influencent réciproquement et se reflètent à l'école.

L'étude que nous avons effectuée revêt un caractère ethnographique. Donc, en notre qualité de chercheur-observateur sur le terrain, nous avons, d'une part, rédigé un journal dans lequel nous avons consigné ce qu'il nous était donné d'observer; d'autre part, nous avons recueilli des informations ethnographiques, au moyen des contacts que nous avons établis avec la société timoraise (écrits du quotidien, questionnaires auprès des policiers, observation de classe, entre autres), auscultant les « voix », soit des élèves (biographies linguistiques et dessins), soit des acteurs éducatifs (biographies linguistiques et entretiens), mais aussi des intervenants dans les politiques éducatives (entretiens) et de jeunes timorais (entretiens).

Tout au long de la période pendant laquelle ce travail a été mené, nous avons recueilli une vaste documentation, qui comprend des sources écrites (documents officiels, tels que les régulateurs des politiques linguistiques et les manuels scolaires; sources officieuses, documents divers; témoignages et sources statistiques, telles que les recensements), et des sources iconographiques et sonores (transcrites postérieurement). Toutes ces données ont été classifiées en données primaires et secondaires, en fonction de leurs relevance pour l'étude. Pour en effectuer l'analyse, nous avons, d'une part, eu recours à l'analyse de contenu pour les biographies, les entretiens et les manuels de langue portugaise (pour ces derniers, cette analyse visant particulièrement la diversité linguistique et culturelle); d'autre part, nous avons eu recours à l'analyse documentaire des documents régulateurs du Système Éducatif et à d'autres documents officiels ayant trait aux langues; enfin, nous avons eu recours à une analyse biographique (Molinié, 2011) pour les dessins réalisés par les élèves. Les résultats obtenus ont mis en évidence le multilinguisme social et scolaire vécu dans ce pays, les images et les fonctions des langues dans le contexte scolaire et celui de la société élargie, ce qui nous permet de comprendre que l'école n'est pas un microcosme dans la société, mais un lieu de rencontre, parfois d'affrontement, entre plusieurs langues, cultures et identités.

Elle est aussi un espace où les questions du plurilinguisme sont plus exigeantes dans la mesure où les langues ne sont pas seulement un objet d'enseignement et d'apprentissage, mais elles jouent également un rôle important dans l'acquisition des savoirs scolaires, dans l'interaction sociale et dans le développement cognitif des élèves.

Dans ces contextes, surgissent deux situations de grand relief. L'une consiste dans le fait que l'Ecole est un lieu où les répertoires linguistiques plurilingues des élèves entrent en contact avec les langues dans lesquelles ils sont scolarisés, à savoir, le portugais, le tétum, le malais indonésien. L'autre, consiste dans le fait que les savoirs scolaires et les savoirs culturels utilisent des langues différentes. Ainsi, les savoirs scolaires sont véhiculés en tétum et en portugais, et éventuellement en malais indonésien, alors que les savoirs culturels sont exprimés dans les langues autochtones qui sont menacées par la croissante expansion du tétum. Cependant, malgré cette menace, ces langues créent des espaces privés, identitaires et de cohésion sociale au sein de la grande ville, Dili. Ce sont des langues "secrètes" et "de défense".

Enfin, nous rappelons combien il est urgent que soient prises des mesures visant au consensus sur la normalisation du tétum, afin que cette langue soit appliquée dans le contexte éducatif, et à son développement fonctionnel, à savoir, à la planification de son statut.

Avec cette étude, on vise à contribuer à ce que les acteurs, déjà référés, puissent « repenser » l'école, à Timor- Leste, en ce qui concerne la gestion des langues en présence dans le pays, à travers une politique linguistique (éducative) qui bénéficie le système éducatif, avec d'éventuelles répercussions dans le cadre des curricula, de la production de matériel scolaire et dans la formation des enseignants.

Face aux résultats obtenus, et bien que nous considérons cette étude comme étant parcellaire, étant donné qu'elle s'est déroulée essentiellement dans la capitale, nous prenons la liberté de suggérer la nécessité d'abolir les frontières entre l'espace scolaire et la réalité vécue par les élèves, au moyen d'une gestion scolaire de ce plurilinguisme menant à la création d'un curriculum intégrant les savoirs linguistiques des élèves.

## **liafuan-xave**

Politika lia nian (hanorin); organiza hikas lia; lia barak be barak; identidade; representasaun sira

## **liabadak**

Istudu ida ne'e buka hatene, iha kontestu geopolitiku Timor-Leste nian, sa imajen sira, funsaun sira no estatutu lia sira ne'e ko'alia iha ne'ebá no, hanesan ne'e mos, komprende oin sa Iskola rezolve lia barak ne'e. Ba ne'e, ita sei tau neon ba representasaun sira/imajem sira kona alunu sira no ema oi-oin sira ne'e be hanorin (profesor sira, diretor iskola nian sira no formador 1<sup>o</sup> no 2<sup>o</sup> siklu nian), maibe sira ne'e be hala'o knaar iha kontestu sosial luan liu, iha ne'ebé ami hatama sira ne'e be sirbisu no responsavel sira kona politika hanorin, no populasau nia elementu sira seluk, kona ba lia sira, sira nia funsaun no estatutu sira, hodi komprende oin sa representasaun sira ne'e fo influensia ba malu no bele mosu iha Iskola.

Istudu ne'e hala'o tuir ilas etnografiku. Nune'e, ema ne'e be investiga-baberek, hela iha railaran, hakerek buat loro-loron hanesan baberek na'in hodi halibur informasaun etnografiku, bainhira hadulur malu ho sociedade timoroan (hakerek buat loro-loron husu ba polisia, fihir aula, buat seluk tan), rona "lian" sira alunu sira (halo tuir biografia linguística nian no dezenyu sira), hosi mos ema sira ne'e be hanorin (halo tuir biografia linguística no entrevista sira), maibe mos buat ne'e bem ai hosi Politika Hanorin nian (buka hala'o entrevista sira) no klosan timoroan balu, hodi buka tau liman fali ba entrevista sira.

Iha ne'e daar, halibur mos dokumentu, iha tempu ne'e be hala'o istudu ne'e nia laran, ne'e be hetan iha fonte sira hakerek (dokumentu ofisial sira, hanesan dokumentu hodi regula politika linguística nian no manual sira, hosi fonte sira la'os ofisial sira, dokumentu oi-oin no sasin sira no fonte estatística sira, hanesan Senu sira) no fonte sira la hakerek (imagem no lian sira grava ona, ne'e be ikus mais hakerek).

Buat hakerek sira ne'e hotu klasifika hanesan dadu primariu no sekundariu, conforme importante ba istudu. Atu halo analise ami tau liman ba analise konteúdu ba biografia sira, entrevista sira no manuál sira lia portugés nian, buat sira ne'e iha kuadru ida besik lia no cultura oi-oin, besik analise dokumentu ba dokumentu sira ne'e be regula Sistema Hanorin no dokumentu ofisiál seluk kona lia sira no, ba ikus, ami tau liman ba analise biografika ida (Molinié, 2011) ba dezeńu sira ne'e be alunu sira halo ona.

Rezultadu sira ne'e be hetan tane sa'e liu lia barak iha sosiedade no iskola ne'e la'o iha país, imagem sira no knaar sira ne'e be lia sira kumpre iha kontestu rua ne'e, iskola nian no sosiedade ida belar, hodi tulun ami komprende katak Iskola la'os de'it mikrokosmo ida iha sosiedade laran, maibé fatin sorumutu malu ida, dala ruma hasoru malu, entre lia, cultura no identidade oi-oin sira. Nia fatin ida mos iha ne'ebé kestaun kona lia bara-barak sadik liu ami bainhira lia sira ne'e la'os de'it objetu hanorin aprende, maibé kaer mos knaar importante atu hetan matenek iha iskola, hahalok sosiál no haburas alunu sira nia otak. Iha kontestu sira ne'e, mosu situasaun importante rua, ida kona Iskola fatin ida iha ne'ebé alunu sira ho lia bara-barak hasoru malu ho lia sira hodi hanorin, portugés, tetun no lia indonesiu, ida seluk maka hatene tuir iskola no hatene tuir lisan kaer lia seluk, katak, dalan da'uluk mak tetun no portugés, bele mos lia indonesiu, maibé hatene kultura nian ko'alia ho lia rasik sira, hetan ameasa, tan tetun hetok buras dadaun.



Maibé, lia sira ne'e harii mos fatin mesak nian, identidade no koezaun sosiál iha kota boot Dili nia laran. Lia "mahelik" no "defeza". Ba ikus, ami sei dehan kona urjensia atu hala'o medida sira atu hetan neon ida de'it kona normaliza tetun, nune'e bele uza iha kontestu hanorin no haburas ninia funsaun, katak, halo planu kona ninia estatuto.

Hakarak, ho istudu ne'e, tulun ema sira ne'e hala'o knaar, dehan sai iha leten, bele "baberek hikas" Iskola, iha Timor-Leste, no, liu-liu, kona ba jestaun lia sira ne'e be la'o b amai, hosi politika linguista ida (hanorin) ne'e be fo di'ak ba Sistema Hanorin, ho repuerkusaun ruma iha kurikulum, iha materiál sira ne'e be halo no formasaun profesór sira nian. Kona ba rezultadu sira ne'e be hetan ona, sei ami hanoin katak istudu ida ne'e hanesan sahin ida, tan hala'o, liu-liu, iha kapitál Timor nian, halo ami bele hameno katak presiza haki'ik ketan entre fatin iskola no alunu sira ninia ambienti, hodi hetan jestaun iskola ida nian iha lia bara-barak atu harii kuriku ida ne'e be bele halibur matenek kona lia alunu sira nian.

## **lukulukun araere**

Fanavana i lukulukun i lukulukun i politika; Lukulukun jafanen em 'horupr' e la; Lukulukuner i leteratu; Lukulukunere i halivanna ho i nemana a

## **lukun-kava**

Estuda e inemana ia eluhen Timor-Leste i muacauvele he'e'efe, mica mua tarupaha i lukulunere nerenavare, nauvar isikola na'e ia te'evaneta mua tarupaha i lukulukunere em horupelan nar fanavanam nerepai. E'hinen ina mestri ereit 1º ho 2º sikluere fanaver ica fanuhen apur laulaunen tavar i heceremun nerevare, isikola i xefi ica'i, nauvar laficarere it' isikola ho mestriere puhucotoere, ica o'o nacuarere ó ina apur lukuluku, marlauhana i malunana ica'o ina fanuhene iheceremun nerenavare, isikola mokoro dezeñu ica fain em'mesenet nar ina nere navare hinua.

Estuda emucune ia afa la'anua marlauhanaere ho i lukulukuni, i hiar ho i hihipaini'i nauvar i lauhana ho i fiarana nerenavare. Muahara-muahara marlauhana i lan i mauni toto, sorot ho dokumentuere it ina tanimohovere i'o ina nerecoto, lumur sorotere ho sorot telira it ina tanimohoe i'o ina nauku nerecoto. Eneren em marlauhan tour iheceremunere afacene nauvar isikola mokor i dezeñuere men em nita afacene, afa hai nerevaret Timor i na'e ne nia isikola teno uhulen isikola mokor ali la'ata tarupaha i lukulukunere naunuku semun ta fanavanam nerepai.

Ina nacun nemana ecu hai nerenavare. Unia mokomokora'a isikola na'e ia Tétum ho Português it em fanavana fai'i, ica ono Indonézia i hepuli ta'a. Nemana unia icakuru navarana i tour'ia mokomokor i lukulukun na'e. Nanipo Tetun ait valipali fanufanula'at tutu ecemohoet molure. Lukulukunere e'nia Dili na'e nauvar kesin unu va'net i marlauhanaere nita anahen em nita apur lukulun nacun ihoromain ica ta'a.

Isikola te'eno uhulen ivier ivi naunukum horu ko'oleven ta fanavanam ivi nerepai. Laficarere te'eno eceremunum ukanit kurríkulum nerepait navar fanavana masu mohoet lukulukunere en tapa molure.

## ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE ANEXOS.....	5
ÍNDICE DE FIGURAS.....	9
ÍNDICE DE TABELAS.....	14
LISTAGEM DE ABREVIATURAS .....	18
<b>INTRODUÇÃO GERAL – Dos percursos vividos à construção de um projeto.....</b>	<b>21</b>
<i>Contextualização .....</i>	<i>24</i>
<i>Objetivos e questões investigativas .....</i>	<i>27</i>
<i>Perspetivas metodológicas.....</i>	<i>28</i>
<i>Síntese dos capítulos e limites do estudo .....</i>	<i>31</i>
<b>CAPÍTULO 1 – A paisagem sociolinguística de Timor-Leste .....</b>	<b>33</b>
<i>Introdução .....</i>	<i>33</i>
1.1. <i>Situação geopolítica .....</i>	<i>34</i>
1.1.1. Espaço de confluências .....	35
1.1.2. O contacto com os portugueses .....	40
1.1.3. Período indonésio .....	46
1.2. <i>Um paraíso linguístico .....</i>	<i>48</i>
1.2.1. As línguas de Timor-Leste .....	48
1.2.2. A hegemonia do tétum .....	60
1.2.3. Os dias da independência .....	65
1.2.4. O espaço sociolinguístico escolar .....	70
1.3. <i>Timor-Leste, a lusofonia e a geopolítica.....</i>	<i>74</i>
<i>Reflexão final.....</i>	<i>79</i>
<b>CAPÍTULO 2 – Da Política Linguística à Política Linguística Educativa .....</b>	<b>81</b>
<i>Introdução .....</i>	<i>81</i>
2.1. <i>Políticas linguísticas: conceitos e perspectivas .....</i>	<i>82</i>
2.1.1. Políticas linguísticas educativas .....	91
2.1.2. Tipologia de políticas linguísticas em contextos multilingues.....	100

2.2. Políticas linguísticas em Timor-Leste .....	111
2.2.1. O passado.....	111
2.2.1.1. O período colonial português .....	111
2.2.1.1.1. A formação de professores .....	121
2.2.1.2. O período indonésio .....	123
2.2.1.2.1. A formação de professores .....	127
2.2.2. O presente .....	127
2.2.2.1. Política linguística (educativa) .....	128
2.2.2.2. Paisagem linguística educativa ou a perspetiva dos documentos reguladores.....	137
2.2.2.3. Organização e gestão do plurilinguismo .....	141
2.2.2.4. Formação de professores no período da restauração da independência .....	150
Reflexão final.....	155
 <b>CAPÍTULO 3 – Metodologia ou um percurso para dar sentido ao estudo .....</b>	<b>157</b>
Introdução .....	157
3.1. Posicionamento metodológico do estudo .....	160
3.2. Os dados: processos de recolha.....	167
3.2.1. Recolha etnográfica .....	169
3.2.1.1. Dados primários.....	174
3.2.1.1.1. Biografias linguísticas .....	174
3.2.1.1.2. Desenhos dos alunos.....	178
3.2.1.1.3. Entrevistas semiestruturadas.....	181
3.2.1.2. Dados secundários.....	205
3.2.2. Recolha documental .....	212
3.2.2.1. Dados primários: fontes escritas .....	215
3.2.2.1.1. Documentos oficiais: documentos reguladores e manuais escolares.....	216
3.2.2.1.2. Fontes estatísticas .....	219
3.2.2.2. Dados secundários.....	219
3.3. Metodologia de análise de dados.....	221

3.3.1. Análise de conteúdo .....	221
3.3.1.1. Biografias linguísticas .....	222
3.3.1.2. Entrevistas .....	224
3.3.1.3. Manuais escolares .....	239
3.3.2. Análise documental: documentos reguladores .....	242
3.3.3. Análise biográfica dos desenhos.....	243
3.4. Síntese do desenho do estudo .....	245
Reflexão final.....	247
 <b>CAPÍTULO 4 – Análise de dados: olhares cruzados sobre as línguas .....</b>	<b>251</b>
<i>Introdução .....</i>	<i>251</i>
4.1. As línguas na e da Escola.....	253
4.1.1. O olhar dos alunos .....	254
4.1.1.1. Caracterização sociolinguística e comunicativa da comunidade escolar.....	254
4.1.1.2. Imagens dos falantes de algumas dessas línguas.....	281
4.1.2. O olhar dos professores: caracterização sociolinguística e comunicativa da comunidade escolar .....	316
Síntese.....	362
4.1.3. O olhar dos diretores e dos formadores.....	371
4.1.3.1. A língua da Escola: funções e estatutos .....	373
4.1.3.2. As imagens das línguas .....	391
4.1.3.3. As línguas nos processos de construção de identidades .....	402
4.2. A paisagem multilingue timorense.....	406
4.2.1. As línguas em contexto social alargado: funções e estatutos .....	407
4.2.2. As imagens das línguas .....	432
4.2.3. As línguas nos processos de construção de identidades.....	439
4.3. A diversidade linguística e cultural nos discursos reguladores do Sistema Educativo .....	444
4.3.1. Considerações prévias .....	444
4.3.2. As línguas no processo de ensino: funções e estatutos .....	452
4.3.3. Operacionalização curricular .....	455

4.3.3.1. Finalidades escolares.....	455
4.3.3.2. Abordagem didática .....	457
4.4. <i>A diversidade linguística e cultural nos manuais de Língua Portuguesa..</i>	464
4.4.1. As vozes dos manuais escolares .....	466
4.4.1.1. Macroestrutura .....	467
4.4.1.2. Iconografia.....	471
4.4.1.3. Conceção da ação pedagógica: valores.....	475
4.4.1.4. Abordagem sociolinguística e cultural .....	475
4.4.2. As vozes dos professores .....	485
4.4.3. As vozes dos diretores, dos formadores e do Ministro de Educação...	494
<i>Síntese da análise.....</i>	501
<b>REFLEXÕES FINAIS E ALGUMAS SUGESTÕES.....</b>	<b>505</b>
<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	<b>529</b>

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

### **Anexo 1. Biografias Linguísticas**

- 1.1. Guião das biografias linguísticas a alunos
- 1.2. Guião das biografias linguísticas a professores
- 1.3. Análise das biografias linguísticas dos alunos
- 1.4. Análise das biografias linguísticas dos professores

### **Anexo 2. Guião das Entrevistas**

- 2.1. Guião da entrevista aos diretores
- 2.2. Guião da entrevista aos formadores
- 2.3. Guião da entrevista ao poder política e religioso
- 2.4. Guião da entrevista aos jovens timorenses

### **Anexo 3. Transcrições das entrevistas**

- 3.1. Diretores
  - 3.1.1. Entrevista DA
  - 3.1.2. Entrevista DB
  - 3.1.3. Entrevista DF
  - 3.1.4. Entrevista DL
- 3.2. Formadores
  - 3.2.1. Entrevista FA
  - 3.2.2. Entrevista FC
  - 3.2.3. Entrevista FF
- 3.3. Decisores políticos e religiosos
  - 3.3.1. Entrevista CR
  - 3.3.2. Entrevista FS
  - 3.3.3. Entrevista K
  - 3.3.4. Entrevista MA
  - 3.3.5. Entrevista ME
  - 3.3.6. Entrevista NG

- 3.3.7. Entrevista PF
- 3.4. Jovens
  - 3.4.1. Entrevista A
  - 3.4.2. Entrevista C
  - 3.4.3. Entrevista G

#### **Anexo 4.** Outras transcrições

- 4.1. Conversa conjunta com jovens professoras
- 4.2. Sessão do Concurso *Ha'u nia Lian, Ha'u nia Rai*

#### **Anexo 5.** Análise das entrevistas

- 5.1. webQDA (programa informático)
  - 5.1.1. Classificações
  - 5.1.2. Codificações
  - 5.1.3. Nós em árvore
- 5.2. Línguas em sociedade: síntese

#### **Anexo 6.** Desenhos dos alunos

- 6.1. Desenhos
- 6.2. Descrição não focada dos desenhos
- 6.3. Quadro de análise

#### **Anexo 7.** Questionário à Polícia

#### **Anexo 8.** Análise dos manuais: quadro síntese

#### **Anexo 9.** Fontes escritas

- 9.1. Documentos de política linguística
  - 9.1.1. Atos legislativos
    - 9.1.1.1. Decreto-lei 1/2004 (Promulgação da grafia do Tétum)
    - 9.1.1.2. Lei do Parlamento n.º 8/2004 (Estatuto da Função Pública)
    - 9.1.1.3. Resolução do Parlamento Nacional n.º 24/2010 (Sobre o uso das línguas



oficiais)

9.1.1.4. Resolução do Parlamento Nacional n.º14/2011 (Comunicação Institucional entre a Organização das Nações Unidas, suas Agências, União Europeia e as Instituições do Estado Timorense)

9.1.1.5. Resolução do Parlamento Nacional n.º20/2011 (Sobre a Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de uma Identidade Própria e Original no Mundo)

9.1.1.6. Despacho n.º75/2011/PRES (Obrigatoriedade da frequência do curso de língua portuguesa aos funcionários do Parlamento Nacional)

#### 9.1.2. Documentos políticos

9.1.2.1. Programa do IV Governo Constitucional 2007-2012

9.1.2.2. Programa do V Governo Constitucional 2012-2017

9.1.2.3. Discurso proferido pelo primeiro-ministro Mari Alkatiri (10 de Dezembro de 2008)

#### 9.2. Documentos de política linguística educativa

9.2.1 Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (secção Educação)

9.2.2. Lei de Bases da Educação (Lei n.º14/2008)

9.2.3 Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (2006)

9.2.4. Programas de Língua Portuguesa (2006)

9.2.5. Decreto-Lei n.º4/2011 (INFORDEPE)

9.2.6. Decreto-Lei n.º 22/2010 (Lei Orgânica do Ministério da Educação)

9.2.7. Decreto-Lei n.º 23/2010 (Estatuto da Carreira Docente)

9.2.8. Política Nacional de Educação 2007-2012

9.2.9. Declaração Pública : Primeiro-ministro explica a política do Governo sobre as Línguas Maternas no Parlamento Nacional

9.2.10. Carta do Vice-Presidente do Parlamento ao Representante Especial do Secretário-geral das Nações Unidas para Timor-Leste

9.2.11. Ofício do Ministério da Educação

### 9.3. Fontes estatísticas

#### 9.3.1. Census 2001

#### 9.3.2. Census 2007

#### 9.3.3. Census 2010

## **Anexo 10.** Síntese e análise de alguns documentos reguladores de política linguística educativa

### 10.1. Síntese dos documentos oficiais públicos

### 10.2. Leitura comparativa de instrumentos reguladores

### 10.3. Grelha de análise documental

## **Anexo 11.** As línguas no quotidiano – documentos e imagens

## ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Situação geográfica de Timor (Fonte: <i>Atlas de Timor Leste</i> , 2002, p. 75) .....	34
Fig. 2. 1. <sup>a</sup> carta de Timor, Francisco Rodrigues (1512) (Fonte: Garcia, 2008).....	40
Fig. 3. Monumento em Lifau (Oe-cusse) (Fonte: foto cedida pela Senhora Embaixadora de Timor-Leste, Dr. <sup>a</sup> Natália Carrascalão) .....	40
Fig. 4. Mapa das Línguas de Timor e dos arquipélagos de Alor e Solor (Fonte: Hull, 1998).....	50
Fig. 5. Subgrupos do grupo linguístico Malaio Polinésico. ....	52
Fig. 6. Famílias linguísticas de Timor-Leste (Fonte: Thomaz, 2002, p. 47) .....	55
Fig. 7. Principais línguas nacionais de Timor-Leste (Fonte: Durand, 2011, p. 18).....	56
Fig. 8. Mapa de afinidades linguísticas de Timor (Fonte: Durand, 2010b, p. 25).....	59
Fig. 9. Falantes das línguas oficiais e de trabalho (Fonte: <i>Population and Housing Census of Timor-Leste 2010</i> , vol.3, pp. 181 e 194).....	67
Fig. 10. Taxa de literacia em adultos (Fonte: <i>Population and Housing Census of Timor-Leste 2010</i> ; Figures at a Glance, p. xvii).....	67
Fig. 11. Percentagem de falantes de malaio indonésio, inglês e português nos Census 2001 e 2007 (Fonte: Census 2007, p. 22) .....	69
Fig. 12. Timor-Leste e os blocos geopolíticos instituídos .....	76
Fig. 13. Condicionantes dos agentes educativos guiada pelas experiências do educador e pela identidade individual .....	98
Fig. 14. Modelo sociolinguístico de Diki-Kidiri (Fonte: adaptado de Diki-Kidiri, 2004, p. 28).....	105
Fig. 15. Organização do Ensino Básico (Fonte: Lei de Bases da Educação, Lei 14/2008 de 29 de outubro, Secção III, subsecção Ensino Básico, artigo 13. <sup>o</sup> ) .....	139
Fig. 16. Situação sociolinguística de Timor-Leste, de acordo com o modelo de Diki-Kidiri (2004).....	144
Fig. 17. Indicações aos professores para a elaboração dos desenhos dos alunos.....	178
Fig. 18. Interação linguística Escola/Sociedade.....	182
Fig. 19. Idades dos alunos biografados.....	254
Fig. 20. Distribuição dos alunos biografados por distrito.....	257
Fig. 21. Línguas faladas pelos avós maternos e paternos dos alunos .....	262

Fig. 22. Línguas faladas em casa pelos alunos, pelos pais, pelos avós e com os primos .....	264
Fig. 23. Línguas que gostariam de aprender .....	267
Fig. 24. Tópicos 20-23 da biografia linguística dos alunos .....	276
Fig. 25. Desenho 37 .....	286
Fig. 26. Desenho 30 .....	286
Fig. 27. Desenho 36 - indonésia.....	286
Fig. 28. Desenho 31 - timorenses .....	286
Fig. 29. Desenho 21 .....	287
Fig. 30. Desenho 43 .....	287
Fig. 31. Desenho 20 .....	287
Fig. 32. Desenho 14 .....	287
Fig. 33. Desenho 47 .....	288
Fig. 34. Desenho 7 .....	288
Fig. 35. Desenho 26 .....	288
Fig. 36. Desenho 33 .....	289
Fig. 37. Desenho 40 (vaqueiro/rancheiro).....	295
Fig. 38. Desenho 22 (aborígene).....	295
Fig. 39. Desenho 37 .....	295
Fig. 40. Desenho 25 .....	297
Fig. 41. Desenho 31 .....	297
Fig. 42. Desenho 46 .....	298
Fig. 43. Desenho 24 .....	299
Fig. 44. Desenho 40 .....	299
Fig. 45. Desenho 28 (instrumentos musicais).....	299
Fig. 46. Desenho 12 .....	300
Fig. 47. Desenho 19 .....	300
Fig. 48. Desenho 15 .....	302
Fig. 49. Desenho 45 .....	302
Fig. 50. Desenho 38 .....	302
Fig. 51. Desenho 28 .....	302
Fig. 52. Desenho 40 .....	302

Fig. 53. Desenho 32 .....	303
Fig. 54. Desenho 27 .....	303
Fig. 55. Desenhos 7 e 19 .....	304
Fig. 56. Desenho 36 .....	305
Fig. 57. Desenho 32 .....	305
Fig. 58. Desenho 24 (frente e verso) .....	307
Fig. 59. Desenho 23 .....	308
Fig. 60. Desenho 18 .....	308
Fig. 61. Desenho 42 .....	308
Fig. 62. Desenho 41 .....	309
Fig. 63. Desenho 27 .....	310
Fig. 64. Localização dos distritos onde foram distribuídas as biografias linguísticas aos professores .....	316
Fig. 65. Distribuição dos docentes por grupos etários .....	317
Fig. 66. Línguas faladas pelos pais, pelos avós e pelos cônjuges dos docentes biografados .....	325
Fig. 67. Poema 2 .....	357
Fig. 68. Poema 1 .....	357
Fig. 69. Repertório linguístico dos docentes biografados .....	359
Fig. 70. Línguas faladas pelos alunos, pais e avós dos alunos e pais e avós dos professores .....	363
Fig. 71. Línguas nacionais, línguas oficiais e de trabalho em Timor-Leste em diferentes épocas.....	364
Fig. 72. Quebra geracional entre o uso do mambai e o do tétum .....	366
Fig. 73. Percentagem de falantes por língua e por geração .....	367
Fig. 74. Escola de língua coreana.....	383
Fig. 75. Comunicação Social timorense: exemplos de títulos .....	414
Fig. 76. Placa toponímica de Díli.....	416
Fig. 77. Placa toponímica do período indonésio .....	416
Fig. 78. Placa de uma loja com a designação no período português Rua Dr. António Carvalho (atualmente: Av. Presidente Nicolau Lobato). .....	416
Fig. 79. Publicidade em tétum.....	417

Fig. 80. Cartaz em português e inglês de um filme .....	417
Fig. 81. Impresso para o Registo nos Correios de Timor-Leste .....	418
Fig. 82. Divulgação de um concerto de uma cantora timorense .....	419
Fig. 83. Fatura impressa em malaio indonésio e preenchida em português .....	420
Fig. 84. Anúncio de cursos de informática em malaio indonésio.....	420
Fig. 85. Letreiro de uma casa de penhores .....	420
Fig. 86. Letreiro de um Centro Médico.....	420
Fig. 87. Cobertura do pavilhão da Feira do Livro.....	420
Fig. 88. Cemitério chinês .....	421
Fig. 89. Hotel chinês.....	421
Fig. 90. Objetivos e princípios da reforma do ensino básico no PENE (ME, 2011b, p. 19) .....	451
Fig. 91. <i>Os Loricos 1</i> , 1.ª edição: abril de 2006 .....	468
Fig. 92. <i>Loricos 2</i> , 1.ª edição: julho de 2007 .....	468
Fig. 93. <i>Loricos 3</i> , 1.ª edição: outubro de 2007 .....	469
Fig. 94. <i>Loricos 4</i> , 1.ª edição: março de 2008 .....	469
Fig. 95. <i>De mãos dadas</i> , 1.ª edição: junho de 2008 .....	469
Fig. 96. <i>8 mundos 8 vozes</i> , 1.ª edição: outubro de 2008.....	470
Fig. 97. In <i>De mãos dadas</i> (Soares, Solla, & Gonçalves, 2008, p. 30) .....	472
Fig. 98. Cabelo ruivo e cabelo louro. In <i>Os Loricos 1</i> (Soares & Barroso, 2006, p. 14). 472	
Fig. 99. Desenhar uma bruxinha triste, alegre e zangada. In <i>Loricos 4</i> (Soares, Barroso, & Fonseca, 2008, p. 53, Caderno de Exercícios).....	472
Fig. 100. In <i>8 mundos 8 vozes</i> (Soares, Solla, & Fonseca, 2008, p. 34).....	473
Fig. 101. Burro. In <i>Os Loricos 1</i> (Soares & Barroso, 2006, p. 141) .....	473
Fig. 102. Paineis à porta de uma escola em Baucau. In <i>Loricos 2</i> (Soares, Barroso, & Fonseca, 2007, s/p.).....	474
Fig. 103. Menina timorense. In <i>De mãos dadas</i> (Soares, Solla, & Gonçalves, 2008, p. 7) .....	474
Fig. 104. Imagem do galo. In <i>8 mundos 8 vozes</i> (Soares, Solla, & Fonseca, 2008, p. 29) .....	474
Fig. 105. Anúncio de companhia aérea. In <i>Os Loricos 1</i> (Soares & Barroso, 2007, p. 132) .....	477

Fig. 106. Panfleto para divulgação de artesanato timorense. In <i>Loricos 4</i> (Soares, Barroso, & Fonseca, 2008, p. 18).....	477
Fig. 107. Árvore das línguas. In <i>De mãos dadas</i> (Soares, Solla, & Gonçalves, 2008, p. 11) .....	478
Fig. 108. Passaporte (português e inglês). In <i>8 mundos 8 vozes</i> (Soares, Solla, & Fonseca, 2008, p. 6).....	478
Fig. 109. Publicidade em tétum.....	478
Fig. 110. Documento em português (in <i>Loricos 4</i> , p. 8) .....	478
Fig. 111. Cartão de desembarque em Timor-Leste. In <i>8 mundos 8 vozes</i> (Soares, Solla, & Fonseca, 2008, p. 62) .....	482
Fig. 112. Bandeiras da CPLP e dos países que circundam Timor-Leste. In <i>Loricos 2</i> (Soares, Barroso & Fonseca, 2007, p. 11).....	483

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Classificação das línguas timorenses e respetivos dialetos (adaptado de Carvalho, 2001, p. 65).....	51
Tabela 2. Línguas austronésicas timorenses e respetivos dialetos (Fonte: Costa, no prelo) .....	51
Tabela 3. Línguas papuas timorenses e respetivos dialetos (Fonte: Costa, no prelo) ...	52
Tabela 4. Tipologia das situações sociolinguísticas multilingues africanas e de políticas linguísticas: multilinguismo com mais de duas línguas (Fonte: Diki-Kidiri, 2004, pp. 28-32).....	107
Tabela 5. Tipologia das situações sociolinguísticas em África e políticas praticadas: Bilinguismo (Fonte: Diki-Kidiri, 2004, pp. 32-33).....	108
Tabela 6. Quadro recapitulativo das políticas linguísticas em África (Fonte: Diki-Kidiri, 2004, p. 34).....	108
Tabela 7. Síntese histórica das instituições educativas em Timor-Leste, durante o período colonial.....	117
Tabela 8. Línguas na educação .....	140
Tabela 9. Situação sociolinguística de Timor-Leste (Fonte: Diki-Kidiri, 2004) .....	143
Tabela 10. Panorâmica da situação escolar timorense entre 1999-2008 (Fonte: Política Nacional de Educação 2007/2012).....	151
Tabela 11. Síntese do estudo.....	163
Tabela 12. Distribuição dos dados recolhidos pelas categorias propostas por deMarrais quanto às formas de conhecimento na investigação qualitativa (adaptado de deMarrais, 1998, pag. xi) .....	172
Tabela 13. Quadro-síntese das biografias linguísticas obtidas por público .....	178
Tabela 14. Critérios de seleção dos entrevistados e entrevistas realizadas .....	184
Tabela 15. Distribuição dos entrevistados por tipos de público e codificação .....	185
Tabela 16. Estrutura das entrevistas .....	186
Tabela 17. Objetivos das entrevistas.....	186
Tabela 18. Cruzamento dos objetivos das biografias linguísticas com os das entrevistas realizadas.....	204
Tabela 19. Codificação das entrevistas a jovens timorenses .....	208



Tabela 20. Dados etnográficos recolhidos .....	212
Tabela 21. Documentos oficiais públicos .....	218
Tabela 22. Manuais escolares de Língua Portuguesa.....	218
Tabela 23. Fontes estatísticas.....	219
Tabela 24. Quadro-síntese de dados primários recolhidos por contexto .....	220
Tabela 25. Quadro-síntese dos objetivos da investigação em relação dados recolhidos .....	220
Tabela 26. Categorias de análise das biografias dos alunos .....	222
Tabela 27. Categorias de análise das biografias dos professores .....	224
Tabela 28. Línguas: contextos de uso, transmissão e funções, categorias e subcategorias e respetiva descrição.....	229
Tabela 29. Representações das Línguas: subcategorias e respetiva descrição .....	232
Tabela 30. Processos de construção das identidades plurilingues: categorias e respetiva descrição .....	234
Tabela 31. Política Linguística de Timor-Leste, categorias, subcategorias e respetiva descrição.....	236
Tabela 32. Política linguística educativa: categorias e respetivas subcategorias .....	238
Tabela 33. Categorias de análise dos manuais escolares, quanto à diversidade linguística e cultural.....	241
Tabela 34. Categorias da análise documental dos documentos reguladores.....	243
Tabela 35. Grelha de análise qualitativa dos desenhos .....	244
Tabela 36. Desenho metodológico da recolha de dados do estudo. ....	246
Tabela 37. Naturalidade dos alunos biografados.....	255
Tabela 38. Línguas faladas em casa pelos alunos.....	258
Tabela 39. Línguas faladas pelas mães dos alunos.....	258
Tabela 40. Línguas faladas pelos pais dos alunos.....	259
Tabela 41. Línguas faladas pelos avós maternos dos alunos .....	260
Tabela 42. Línguas faladas pelos avós paternos dos alunos .....	261
Tabela 43. Línguas usadas entre primos .....	263
Tabela 44. Falantes de mambai em duas gerações.....	265
Tabela 45. Línguas utilizadas na escola .....	266
Tabela 46. Línguas da relação interpessoal na escola.....	268

Tabela 47. Línguas que os alunos desejariam utilizar na escola .....	269
Tabela 48. Línguas da rua .....	272
Tabela 49. Línguas que ouvem e que gostariam de ouvir na rádio .....	273
Tabela 50. Línguas das canções que os alunos ouvem .....	274
Tabela 51. Línguas da comunicação social escrita .....	275
Tabela 52. Línguas da relação interpessoal fora da Escola: futebol .....	275
Tabela 53. Espaços de contacto com as línguas.....	280
Tabela 54. Distribuição dos desenhos por sexo e por nacionalidade .....	283
Tabela 55. Sistematização dos aspetos físicos dos falantes masculinos nos desenhos.....	291
Tabela 56. Sistematização de aspetos físicos dos falantes femininos dos desenhos ..	293
Tabela 57. Distribuição por distritos das biografias dos professores .....	316
Tabela 58. Línguas do repertório linguístico dos docentes.....	320
Tabela 59. Línguas das mães dos professores.....	321
Tabela 60. Línguas dos pais dos professores.....	322
Tabela 61. Línguas dos avós maternos dos professores .....	322
Tabela 62. Língua dos avós paternos dos professores .....	323
Tabela 63. Línguas dos cônjuges dos professores.....	324
Tabela 64. Línguas de intercomunicação entre o casal.....	324
Tabela 65. Língua de intercomunicação com os filhos.....	326
Tabela 66. Razões invocadas pelos professores para transmitir ou não a(s) língua(s) aos filhos .....	328
Tabela 67. Línguas de interação com familiares estrangeiros .....	331
Tabela 68. Línguas de interação em sala de aula .....	332
Tabela 69. Línguas a que os professores recorrem em sala de aula.....	333
Tabela 70. Outras línguas utilizadas em sala de aula pelos professores.....	334
Tabela 71. Funções do português em sala de aula .....	337
Tabela 72. Outras funções assumidas pela língua portuguesa .....	337
Tabela 73. Funções da língua portuguesa na Escola, fora de sala de aula.....	338
Tabela 74. Funções da língua portuguesa nas práticas linguísticas dos alunos (na perspetiva dos professores) .....	339
Tabela 75. Línguas utilizadas pelos alunos em sala de aula (na perspetiva dos professores).....	340

Tabela 76. Funções de línguas utilizadas pelos alunos (na perspetiva dos professores)	341
Tabela 77. Línguas de rua	343
Tabela 78. Línguas utilizadas com amigos estrangeiros	344
Tabela 79. Línguas que os professores ouvem e que gostariam de ouvir na rádio	345
Tabela 80. Razões invocadas para ouvir determinadas línguas na rádio	348
Tabela 81. Sistematização das razões apresentadas para as línguas que gostariam de ouvir na rádio	349
Tabela 82. Situações de uso no quotidiano das línguas oficiais e de trabalho	351
Tabela 83. Quadro-síntese dos espaços e situações de uso das línguas oficiais e de trabalho	353
Tabela 84. Línguas nacionais nas quais os docentes interagem	354
Tabela 85. Situações de uso das línguas nacionais	355
Tabela 86. Contextos de uso das línguas nacionais e de trabalho	356
Tabela 87. Repertório plurilingue dos docentes biografados	360
Tabela 88. Línguas em que os docentes se consideram proficientes e situações de uso	362
Tabela 89. Habilitações e formação dos diretores e formadores entrevistados	372
Tabela 90. Funções das línguas oficiais, de trabalho e nacionais na perspetiva dos diretores e formadores	389
Tabela 91. Representações sobre as línguas que circulam na Escola, de acordo com os diretores e formadores	400
Tabela 92. Quadro-síntese das línguas em sociedade	423
Tabela 93. Funções das línguas em sociedade	427
Tabela 94. Categorias da análise documental realizada aos documentos reguladores da Política Linguística Educativa Timorense	452
Tabela 95. Categorias de análise dos manuais	467
Tabela 96. Autores cujos textos surgem nos manuais	481
Tabela 97. Utilização dos manuais em sala de aula	486
Tabela 98. Apreciação geral dos professores sobre os manuais de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º ciclos	492

## LISTAGEM DE ABREVIATURAS

<b>ACALAN</b>	Académie Africaine des Langues
<b>ADEA</b>	Associação para o Desenvolvimento da Educação em África
<b>APODETI</b>	Associação Popular Democrática de Timor
<b>ASDT</b>	Associação Social-Democrata Timorense
<b>ASEAN</b>	Association of Southeast Asian Nations
<b>BRIC</b>	Brasil, Rússia, Índia e China
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CE</b>	Conselho da Europa
<b>CNE</b>	Comissão Nacional de Educação
<b>CNU</b>	Comissão Nacional da UNESCO, em Timor-Leste
<b>CNRT</b>	Conselho Nacional da Resistência Timorense
<b>COM</b>	Comissão Europeia
<b>CPLP</b>	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
<b>EDCEP</b>	Equipa de Desenvolvimento do Currículo do Ensino Primário
<b>ELPI</b>	Ensino da Língua Portuguesa Instrumental
<b>FCT</b>	Fundação para a Ciência e Tecnologia
<b>FRETILIN</b>	Frente Revolucionário de Timor-Leste Independente
<b>FUP</b>	Federação das Universidades Portuguesas
<b>GOV</b>	Governo de Timor-Leste
<b>IC</b>	Instituto Camões
<b>INFORDOPE</b>	Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação
<b>INL</b>	Instituto Nacional de Linguística
<b>LBE</b>	Lei de Bases da Educação
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LO</b>	Língua Oficial
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>Mercosul</b>	Mercado Comum do Sul
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental

<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PCLP</b>	Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa
<b>PCNEP</b>	Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário
<b>PENE</b>	Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030
<b>PEDE</b>	Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030
<b>PNTL</b>	Parlamento Nacional de Timor-Leste
<b>PP</b>	Programas de Português
<b>PROCAPES</b>	Programa de Formação de Professores do Ensino Pré-Secundário e Secundário
<b>Prof.(a)</b>	Professor(a)
<b>PROFEP</b>	Programa de Formação de Professores do Ensino Primário
<b>PROTEC</b>	Programa de apoio à formação avançada de docentes do Ensino Superior Politécnico, no âmbito do III Quadro Comunitário de Apoio.
<b>PT</b>	Programas de Tétum
<b>RDTL</b>	República Democrática de Timor-Leste
<b>SADC</b>	Southern African Development Community
<b>SE</b>	Sistema Educativo
<b>TT</b>	(Língua) Tétum
<b>UDT</b>	União Democrática Timorense
<b>U.E.</b>	União Europeia
<b>UNAMET</b>	United Nations Mission in East Timor
<b>UNICEF</b>	United Nations Children's Fund
<b>UNMISSET</b>	United Nations Mission of Support in East Timor
<b>UNMIT</b>	United Nations Mission in Timor-Leste
<b>UNOTIL</b>	United Nations Office in Timor-Leste
<b>UNPOL</b>	United Nations Police
<b>UNTAET</b>	United Nations Transitory Administration East Timor
<b>UNTL</b>	Universidade Nacional de Timor Lorosa'e



## INTRODUÇÃO GERAL – Dos percursos vividos à construção de um projeto

“ [...] não quero morrer num só lugar.  
Não posso acabar todo inteiro num único lugar.  
Já tenho os sítios onde irei morrer, um bocadinho em  
cada um.”

Mia Couto, in *Mar me Quer* (2000)

Foi com um misto de emoção e de incredulidade que, naquele final de tarde, de um certo dia outonal do ano de 1999, desliguei o telefone. Timor. Ti-mor duas sílabas que tilintavam, ressoando, na minha mente. Acabava de ser convidada para integrar o grupo de professores da Escola Superior de Educação de Setúbal<sup>1</sup> que ia fazer o 1.º Curso de Reciclagem de Professores Timorenses do Ensino Primário, com partida agendada para finais de janeiro de 2000. Era mais do que um sonho. Era uma idealização tornada realidade. A excitação era grande, mas o *desconhecido* assustava-me. Para me tentar tranquilizar, fui pesquisando e lendo, mas quase tudo o que ia encontrando, se referia a um antigo Timor português. Recente, só notícias e reportagens sobre o *Setembro Negro*, roubos, saques, violações, assassinatos, incêndios, fome... Como seria agora?

Quando parti a 6 de fevereiro de 2000, parecia-me compreender melhor os “velhos marinheiros” ou seria o “velho do Restelo”? A minha mente era demasiado limitada para conviver com tantos sentimentos em simultâneo. Alguns bastante contraditórios. É que afinal “a viagem não começa quando se percorrem distâncias, mas quando se atravessam as nossas fronteiras internas” (Mia Couto, in *O outro pé da sereia*). Certo é que uma outra realidade me esperava. Mas qual?

A realidade timorense. Sem parâmetros de comparação com aquilo que eu conhecia e/ou que me era familiar. O papel do simbólico no quotidiano foi algo que me fascinou e que me obrigou a refletir. É certo que nem tudo foi um “mar de rosas”, o mal-entendido e as interferências culturais nem sempre foram fáceis de explicitar e causavam, por vezes, os seus danos. Depois desta experiência de quase dois meses em

---

<sup>1</sup> Obrigada, Luísa (Solla), companheira de tantos caminhos!

Timor-Leste, (d)os mais proveitosos para a minha formação pessoal e profissional, compreendi que, ao longo da minha vida, “os meus anjos da guarda tinham [tido] a ingenuidade de acreditar que eu estaria mais protegido apenas por não me aventurar para além da minha língua, da minha cultura e do meu território”, razão pela qual “o medo foi afinal o mestre que mais me fez desaprender” como afirmou Mia Couto numa Conferência no Centro de Congressos do Estoril, em 2011. Passei, pois, a procurar o(s) sentido(s) desta viagem que me levou do Eu ao Outro e que me permitiu receber tudo de quem, aparentemente, nada ou tão pouco tinha para dar. Não fiz nenhum “hemu ran” (pacto de sangue), como Rui Cinatti, mas bebi água de coco e comi “katupa”, como manda a tradição, para assegurar um retorno. A verdade é que permaneço ligada àquela terra e suas gentes, desde essa altura. Há como que um ecoar de um sussurro dentro de mim, que se torna clamor de uma voz: “rai Timor”. Voltei. Voltei várias vezes até 2008 para trabalhar quer na formação dos professores timorenses, quer na dos professores portugueses, quer ainda na elaboração dos manuais para os seis primeiros anos de escolaridade. Hoje, é como se visse a vida pelos “olhos grandes das corujas, onde cabem lado a lado o infortúnio e a esperança” (Cardoso, 2013, p. 101). Debato-me permanentemente com um dilema: ser feliz em Timor-Leste e ter saudades de Portugal ou ser feliz em Portugal e ter saudades de Timor-Leste. “De uma vida no paradoxo entre o lugar em que se vive e o lugar em que de facto moramos: Vive-se onde se não mora, mora-se onde se não vive”, como escreveu Seixas (2006, p. 25) a propósito da vida de fronteira. Talvez o ditado timorense “Quem parte saudades leva, quem fica saudades tem” traduza bem esta dualidade com que vou (sobre)vivendo.

E foi consumida por esta conflitualidade, pelo atropelo de sentimentos, por um crescente ceticismo relativamente ao “mundo de cá”, mas igualmente tocada por um outro projeto que me marcou, pessoal e profissionalmente, de forma muito positiva “Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue”<sup>2</sup> que, num dia de janeiro de 2009, procurei uma pessoa que admirava, em quem confiava, com quem partilhava certas afinidades, com quem já trabalhara e que sempre se mostrara uma ouvinte paciente e

---

<sup>2</sup> Projeto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*, financiado pelos fundos FEDER, no âmbito Eixo 2, Medida 2.3. do POCI – Programa Operacional. “Ciência, Tecnologia, Inovação” do QCA III (2003-2006) (POCTI/CED/45494/2002).



atenta deste tema que se apropriara de parte da minha vida, pedindo que me ajudasse a organizar e a aprofundar aquilo que tinha ido aprendendo, ao longo de uma vida de meio século, enriquecido pelas estadas em Timor-Leste. Enfim, que com o seu reconhecido capital cultural e científico, entusiasmo, afetividade, frontalidade e criatividade me apontasse caminho(s) para trabalhar cientificamente sobre Timor-Leste. Quando nos separámos, eu tinha várias hipóteses de trabalho e uma orientadora para o meu projeto. O meu sincero “Obrigada.”

Foi assim elaborada a primeira versão do projeto de investigação, nascido do desejo de “revisitar” um espaço que tão intensamente me seduz e para o qual trabalhei ininterruptamente entre 2000 e 2008, posteriormente, submetido ao Concurso PROTEC (2009) e avaliado pela FCT. Tempos volvidos, já depois de concluído o trabalho de campo em Timor-Leste, foi feita a discussão pública do projeto, que levou à sua reestruturação no sentido de o redimensionar, reformulando os objetivos e as questões investigativas. Afinal, a vida já era curta para tanta problemática... ou como escreve Mia Couto “A idade é uma repentina doença: surge quando menos se espera, uma simples desilusão, um desacato com a esperança. Somos donos do tempo apenas quando o tempo se esquece de nós” (in *Venenos de Deus, Remédios do Diabo*, p. 165).

É pois desta versão que procurarei esboçar um breve percurso.

“Ali também Timor, que o lenho manda  
Sândalo, salúífero e cheiroso.”

Camões, *Os Lusíadas*, Canto X, CXXXIV

### **Contextualização**

Timor-Leste, verdadeiro mosaico linguístico, tem um número variável de línguas autóctones identificadas. Entre as 19 línguas propostas por Leclerc, no seu sítio “L’aménagement linguistique dans le monde”, criado em 2004 e atualizado em 2012, e as 15 identificadas por Hull, em 2005, encontramos a sugestão de Thomaz (2002) oscilando entre “19 a 31, segundo as contagens – provindo a discrepância do critério adoptado na destrição entre as línguas autónomas e variantes dialectais da mesma língua” (p. 141). A Constituição timorense (GOV, 2002) reconhece o tétum e o português como línguas oficiais e as línguas autóctones como línguas nacionais (artigo 13.º) e como línguas de trabalho (artigo 159.º), “enquanto tal se mostrar necessário”, o malaio indonésio e o inglês. A comunicação oral é feita numa das várias línguas autóctones, enquanto a escrita utiliza, preferencialmente, o inglês e/ou o malaio indonésio (*bahasa*) e, por vezes, o português (ver capítulo 1).

Devido ao elevado número de línguas vernáculas existentes, Thomaz (1998) considera o português como “o cimento aglutinador da identidade cultural entre os povos de Timor oriental” (p. 648), perspetiva reforçada recentemente em várias resoluções do Parlamento Nacional deste país. Também vários chefes políticos timorenses, em declarações públicas, têm reforçado esta ideia.

O protagonismo do tétum, em detrimento das restantes línguas locais, não está, por enquanto, cabalmente explicado (Thomaz, 2002), mas acredita-se que uma série de fatores, entre eles o de estar ligada a um forte poder político (língua do reino dos Belos) e de ter sido a língua utilizada na missão, lhe tenha dado o impulso necessário para se ter tornado língua veicular, em Timor-Leste.

Hull e Eccles (2005), por seu turno, consideram que, devido à colonização portuguesa, “as línguas de Timor-Leste foram parcialmente assimiladas a uma língua

européia, podendo ser descritas, num sentido literal, como «europeóides»” (p. xv). Do seu ponto de vista, esta europeização reflete a “natureza híbrida da civilização dos timorenses de leste, uma síntese de elementos indígenas e latinos” (ibidem).

Assumindo-se que nenhum desenvolvimento sustentável é possível sem Educação, na sua aceção mais ampla, e que essa Educação não pode ser realizada na ausência das línguas autóctones, nem em rutura entre estas e a Escola, a questão do “aménagement linguistique” ou “language planning policy”, ou da “planification linguistique”, ou ainda da “política linguística educativa”, como nós a denominámos neste estudo, não pode deixar de ser equacionada, quando nos situamos num território com a complexidade linguística de Timor-Leste, levando-nos a procurar pistas para encontrar as respostas adequadas. Ora, se o desenvolvimento de um país ou de um continente passa pelas suas línguas autóctones, tal implica o desenvolvimento dessas línguas, o que será difícil, caso elas não sejam introduzidas nos sistemas educativos respetivos.

O desafio é saber como investir na elaboração de uma política linguística coerente, contínua, sustentada nas ecologias linguísticas de cada contexto, *capaz de formar cidadãos do mundo* (N. Saliou, 2008). Para tal, será necessário definir com precisão o ecossistema linguístico timorense, entendendo-se por ecossistema “as interações ou inter-relações” que se dão entre as línguas (cf. H. do Couto, 2009, p. 19), definindo não só o “habitat”, “local em que vive determinada espécie” (idem, p. 18), como o seu nicho ecológico, definido por Calvet (1999b) como sendo constituído “par ses relations avec les autres langues, par la place qu’elle occupe dans l’écosystème” (p. 35).

Diallo Saliou (2008) reitera a necessidade “d’aménager [les] systèmes éducatifs dans la perspective de nouveaux rapports de partenariat entre les sociétés” (p. 279), propondo que, num novo contexto de relações entre línguas, do qual o espectro da *guerra de línguas* esteja afastado, o ensino plurilingue seja pensado para contextos multilingues. Já Lobo de Pina (2008), no Colóquio *Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano*, reforça a premência da presença das línguas maternas, nacionais, na escola, e a necessidade de os sistemas educativos porem em prática “o ensino das línguas aliado ao ensino das culturas respetivas, como

forma de recuperar o sentido pleno do que é conhecer uma língua, (de) atingir a compreensão do Outro, na sua alteridade” (p. 15).

Importa, por isso, encontrar soluções adequadas para que a Escola saiba gerir as línguas que constituem a paisagem sociolinguística plurilingue de Timor-Leste. O timorense, na sua maioria, é bilingue, se não plurilingue. Tendo em conta que as línguas são símbolos identitários e que os próprios falantes as utilizam como marca da sua identidade (cf. Byram, 2006), estas não podem ser dissociadas dos espaços e dos estatutos que ocupam na sociedade timorense, mas também, como refere Dahlet (2010b), é

“la fonction identitaire, qui façonne les sujets dans les langues avec lesquelles ils sont en contact, ce qui est aussi une manière de poser, disons-nous d’emblée, qu’il n’y a pas de régulation linguistique (...) qui ne soit filtrée et refaite par l’imaginaire et l’intimité des locuteurs” (s/p.).

A construção de identidades plurilingues terá por certo implicações políticas, éticas e sociais. E foi precisamente a história e a memória coletiva constituída, cuja importância para a construção de uma identidade nacional é de todos conhecida, que, reforçada em Timor-Leste pelos acontecimentos vividos entre 1974-1999, projetaram o português e o tétum para línguas oficiais, ainda que com diferentes funções.

Neste contexto, uma perspetiva de Didática do Plurilinguismo poderá dar uma resposta adequada às questões complexas que se colocam, ao considerar as línguas como objetos de valor económico, político, social e cultural, objetos (trans)curriculares e fatores de construção de identidades múltiplas, quer do sujeito, quer das próprias comunidades (cf. Araújo e Sá, 2008). Uma abordagem possível e rentável, nesta linha, é conhecer as representações que a sociedade, em geral, e a Escola, em particular, têm das línguas, na medida em que estas funcionam “como mediadores da comunicação e âncoras simbólicas” (Araújo e Sá, 2006, p. 8; cf. Castellotti & Moore, 2002; Matthey, 1997; Zarate, 1995), e compreender como essas representações, que considerámos, tal como define Jodelet (2003), como “un condensé de significativités qui, d’une part, se construit à partir des expériences de l’individu et, d’autre part, lui permet d’interpréter le réel” (pp. 363-364) se influenciam reciprocamente e com que dinâmicas. Foram essas representações que pretendemos identificar, neste trabalho,

quer em contexto escolar, quer em contexto social, em Timor-Leste, verificar se se interrelacionam e, no caso de tal se verificar, de que modo.

### **Objetivos e questões investigativas**

Definimos como problemática do presente estudo compreender, no contexto geopolítico de Timor-Leste, quais as representações, funções e estatutos das línguas que aí circulam e perceber a forma como a Escola gere essa pluralidade linguística. Foi assumindo este posicionamento que delineámos como objetivos e como questões da nossa investigação: (i) caracterizar a paisagem multilingue escolar timorense, identificando junto da comunidade escolar (professores, alunos, formadores e directores) do 1.º e 2.º ciclos, as línguas que circulam na escola, suas imagens, funções e estatutos, e relaciona-la com a paisagem multilingue da sociedade timorense, no sentido de perceber de que modo tais representações se influenciam reciprocamente. Para a caracterização deste espaço multilingue social, tomámos agora em consideração as vozes dos decisores políticos e religiosos no âmbito das políticas linguísticas, de jovens timorenses e a nossa observação no terreno. No âmbito deste objetivo questionamos: quais as imagens que a comunidade escolar tem das línguas e em que medida os processos de construção e desenvolvimento dessas imagens são influenciados por aquelas que circulam na sociedade timorense? Mas também, de que modo a paisagem sociolinguística multilingue se relaciona com os discursos reguladores da política linguística educativa?

Face ao contexto multilingue em que nos movíamos, julgámos necessário (ii) caracterizar a abordagem da diversidade linguística e cultural presente nos discursos reguladores do sistema educativo timorense: nos programas de línguas, nos manuais para o 1.º e 2.º ciclos e em textos oficiais que os regulam, pelo que nos interrogamos sobre a forma como ela é abordada nesses documentos.

Os dados recolhidos e os resultados obtidos permitem-nos assim (iii) refletir sobre os resultados encontrados, no quadro geopolítico e linguístico de Timor-Leste, de modo a contribuir para o “repensar” da Escola timorense e a sugerir eventuais linhas estratégicas úteis para a gestão do plurilinguismo escolar. Simultaneamente, a análise da informação recolhida permite-nos responder a uma derradeira questão

investigativa relativa às implicações que as conclusões recolhidas podem vir a ter no âmbito da gestão do multi/plurilinguismo escolar timorense.

### **Perspetivas metodológicas**

O nosso tema aborda questões no âmbito do multi/plurilinguismo e enquadra-se na problemática das políticas linguísticas (educativas) (cf. Menken & García, 2010; Calvet, 1999a). Com este estudo é nosso intuito viabilizar um desenvolvimento sustentado, contribuir para a promoção da Educação em Timor-Leste, promover a diversidade linguística e cultural, e ainda propor linhas para uma política linguística educativa que se adeque à Escola timorense.

A língua é encarada numa perspetiva ecolinguística na medida em que, tal como refere Hildo do Couto, no blogue “Meio Ambiente e Linguagem”, num “post” colocado a 26 de junho de 2010, “A ecolinguística vê a língua como uma totalidade biopsicossocial, ou seja, como apresentando uma faceta natural, outra mental e uma terceira social”, isto é, encara a língua de um “modo holístico, como sendo um todo biopsicossocial.”

Dado que se pretende realizar um estudo de cariz etnográfico, foi tida em conta a proposta de deMarrais (1998) que sugere diferentes fontes de informação em função das abordagens metodológicas e de 3 grandes grupos de dados que integram aquilo que designou por: “Ways of Knowing in Qualitative Research: Archival Knowing - people’s artifacts; Narrative Knowing – people’s stories; Observational Knowing – people’s behaviour”. O valor destas fontes de informação é justificado da seguinte forma:

“The qualitative methods used for each of these ways of knowing tend to privilege that way of knowing in the approach. (...) ethnography is the study of a culture that relies heavily on observational knowing through participant observation, and the writing of detailed fieldnotes to capture the words and behaviors of people within the culture. It surely includes narrative ways of knowing, usually in the form of interviews and oral histories, but tends to privilege participant observations” (p. xi).

O investigador-observador, uma vez colocado no terreno, recolheu informação diversa, através da sua convivência com a sociedade timorense, relativa a estes três

campos. As biografias linguísticas a alunos e docentes, as entrevistas realizadas a diretores, formadores, intervenientes nas políticas linguísticas (educativas) e a jovens timorenses, os desenhos elaborados pelos alunos e a transcrição de parte de uma sessão de trabalho do concurso “Há’u nia Lian, Há’u nia Rai” integram-se no grupo “Narrative Knowing – people’s stories”; os jornais, editais, imagens de monumentos, de grafitis, de placas de sinalização, de casas comerciais/restaurantes, de publicidade entre outros e documentos tais como impressos, convites, faturas, comentários em blogues e outros, documentos estatísticos que pertencem ao campo de “Archival Knowing - people’s artifacts” e, finalmente, o Diário do observador que se inclui em “Observational Knowing – people’s behaviour”. Aproveitou-se também para realizar uma pesquisa sobre os discursos reguladores da política linguística que foi coadjuvada por uma pesquisa documental realizada em Portugal. Estes dados foram posteriormente catalogados como dados primários e secundários.

Procurámos identificar, em todos os dados recolhidos, as representações que a comunidade escolar e a sociedade timorense têm das línguas, como se influenciam reciprocamente, assim como as funções e os estatutos que as línguas em presença desempenham neste contexto multilingue e multicultural. Para o efeito, os dados primários foram sujeitos a diferentes tipos de análise. As biografias linguísticas, as entrevistas e os manuais foram submetidos a uma análise de conteúdo, técnica através da qual, como referem Pardal e Correia (1995), “se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação” e “incidindo sobre a captação de ideias e de significações da comunicação” (pp. 72-73). Há a referir que para a análise das entrevistas recorremos ao programa informático webQDA. Aos documentos reguladores das políticas linguísticas (educativas) (documentos oficiais) foi feita uma análise documental, entendida esta como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da do original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, 1974, citado por A. B. Sousa 2005, p. 262), procurando compreender a abordagem para a diversidade linguística e cultural subjacente. Finalmente, os desenhos foram solicitados aos alunos, no intuito de conhecer as suas representações relativamente aos falantes das línguas com estatuto definido na Constituição. Para a sua análise foram utilizados métodos biográficos (Molinié, 2011) e

uma perspetiva qualitativa e compreensiva (Perregaux, 2009) ou reflexiva, no olhar de Razafimandimbimanana (2009), citada por Moore e Castellotti (2011), que considera o desenho um ato reflexivo porque o “sujeito-desenhador” se aplica no processo de seleção (temas, ângulos de visão, técnica gráfica, finalidades), na organização (colocar em destaque) e posicionamento (escolher e assumir as suas escolhas), este último no caso de ocorrer a entrevista qualitativa compreensiva, o que não foi o nosso caso.

Para o tratamento de dados, a serem transformados em algo de observável pelo investigador, utilizou-se uma metodologia qualitativa, que na perspetiva de Blanchet (2011b) se designará por um método empírico-indutivo, na medida em que se propõe a compreensão (uma interpretação) de fenómenos individuais e sociais observados no seu próprio contexto.<sup>3</sup>

Face ao que foi dito, a presente investigação desenvolve-se na interseção de duas áreas disciplinares, a da Didática do Plurilinguismo (cf. Alarcão et al., 2009, 2010) e a das Políticas Linguísticas (cf. Pinto, 2010; Menken & García, 2010, García, 2007), no âmbito das quais surge a problematização em torno do conceito de política linguística educativa que, de acordo com o estudo de meta-análise, realizado por uma equipa coordenada por Alarcão & Araújo e Sá, sobre a investigação nacional em Didática das Línguas, em Portugal, a área das Políticas linguísticas foi considerada “uma área de saber em constituição” (2010, p. 36). No entanto, como referem Alarcão et al. (2009), numa perspetiva dialética “educação/contexto”, os estudos em Didática das Línguas assumem-se como oportunidades para visitar e reconfigurar as políticas. É deste modo que a Didática das Línguas “par les dimensions éducatives qu’elle implique, s’est progressivement installée au coeur des politiques linguistiques” (Borg, 2004, citado por Alarcão et al., 2009, p. 11). Ora o nosso tema, além de se enquadrar no âmbito das políticas linguísticas, aborda questões no âmbito do plurilinguismo e dentro deste na problemática dos contextos<sup>4</sup> em Didática das Línguas, uma vez que se alicerça na compreensão dos significados que os atores sociais (diretores, formadores,

---

<sup>3</sup> Um terreno social pode ser definido como uma rede de interações e não apenas como um espaço geográfico (cf. Blanchet, 2011b).

<sup>4</sup> Optámos pelo conceito de “contexto” proposto por Moore & Castellotti (2011) e entendido como: “conditions historiques, géographiques, sociales, culturelles, professionnelles, religieuses, générationnelles, de genre, etc. qui constituent l’ancrage des phénomènes humains et sociaux, dans une construction dialectique” (p. 448).



professores, alunos e investigador) atribuem às línguas que circulam na escola em Timor-Leste.

Pode-se, pois, inscrever este trabalho numa área didático-etno-sociolinguística, segundo Blanchet & Asselah-Rahal (2008), ou na sociodidática, de acordo com Delamotte-Legrand (2011), que a considera a atual herdeira da sociolinguística escolar, da sociolinguística do plurilinguismo e da didática de línguas.

### **Síntese dos capítulos e limites do estudo**

O nosso texto foi estruturado em quatro capítulos, que passamos agora a sintetizar. O primeiro foi concebido no intuito de descrever a paisagem sociolinguística de Timor-Leste de forma a contextualizar-nos sobre aquele espaço multilingue para o qual contribuíram diversos acontecimentos histórico-políticos e sobre o qual trabalhamos. Passámos, em seguida, para um outro capítulo no qual se pretendeu refletir sobre diferentes perspetivas de política linguística e de política linguística educativa e ainda sobre a tipologia de políticas linguísticas em contextos multilingues. Tal posicionamento permitiu-nos não só optar por soluções representativas das nossas convicções e que sustentam esta investigação, mas também compreender melhor a política linguística timorense, quer no passado, quer no presente, e que procurámos descrever. No capítulo 3, apresentamos o desenho investigativo e metodológico do estudo, explicando os procedimentos utilizados para responder às questões investigativas formuladas. Finalmente, no último capítulo, procedemos à análise e discussão dos resultados em diferentes contextos: o escolar e o da sociedade em geral, mas ainda nos discursos reguladores do Sistema Educativo e nos manuais de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º ciclos. Foi, deste modo, que fomos delineando algumas reflexões finais, que apresentamos como balanço desta investigação, onde sublinhamos ainda algumas limitações que lhe reconhecemos. Se “pelo sonho é que vamos”, podemos afirmar que se as nossas sugestões finais, focalizadas na gestão do multi/plurilinguismo, pudessem de algum modo vir a contribuir para uma reconfiguração do Sistema Educativo, para a Formação de Professores e para a elaboração de materiais mais adequados ao público a que se destinam, promovendo o sucesso escolar dos alunos, isso seria a concretização em pleno do nosso objetivo.

Para concluir, resta-nos reconhecer que eliminámos muita da informação recolhida pela necessidade de respeitar uma certa temporalidade e também para tornar a nossa investigação mais coesa, assumindo-a como um estudo parcelar, na medida em que o território analisado foi, principalmente, a cidade de Díli, embora tenhamos alguns dados de outros espaços. Consideramos, pois, que não se trata de um estudo exaustivo sobre as línguas, suas funções e estatutos em Timor-Leste, mercê sobretudo do tempo, mas também dos constrangimentos financeiros e das dificuldades de mobilidade naquele território, mas que pode, no entanto, contribuir para a construção de uma política de gestão linguística desse multilinguismo encontrado. Não é nossa intenção convocar um olhar unânime sobre as nossas reflexões, mas outrossim chamar a atenção para o interesse e a investigação pela gestão do plurilinguismo escolar em contextos multilingues, de forma a promover uma política linguística coerente, contínua, sustentada nas ecologias linguísticas de cada contexto, como já anteriormente defendemos.

## **CAPÍTULO 1 – A paisagem sociolinguística de Timor-Leste**

“Na exígua metade de uma ilha, nos confins da Ásia, a Nação do Milénio é um mosaico de povos e de línguas, unidos por tradições seculares e mitos ancestrais. Timor é, também um sonho coletivo onde a geologia faz a síntese entre cultura e território, Estado e recursos, esperança e memória. Bem-vindos à montanha mágica.”

Pedro Rosa Mendes (2012, p. 114)

### **Introdução**

Uma vez que nos propomos identificar as representações que a comunidade escolar e a sociedade timorense têm das línguas, como se influenciam reciprocamente, assim como as funções e os estatutos que as línguas em presença desempenham neste contexto multilingue e multicultural, importa conhecer a paisagem sociolinguística de Timor-Leste, na sociedade em geral e na Escola em particular, relacionando-a com a situação geopolítica na qual este país se enquadra.

Ao tomarmos em consideração a questão da contextualização, que considera que a heterogeneidade das representações e dos comportamentos humanos e sociais só é compreendida em situação, importa identificar os contextos institucionais, sociolinguísticos e culturais nos quais nos iremos mover, dada a necessidade de considerarmos, como sugerem Castellotti & Moore (2008), “toute réflexion didactique, entrevue comme une forme de l’action sociale, dans le tissu complexe des idéologies locales et des «toiles de savoirs, de connaissances et de conséquences matérielles et symboliques», dont elle ne peut pas être indissociable” (p. 188).

Neste quadro, o presente capítulo pretende situar geopoliticamente este país e reunir, de forma sistematizada e sintética, contributos de vários quadrantes científicos no que respeita à paisagem sociolinguística timorense.

### 1.1. Situação geopolítica



Fig. 1. Situação geográfica de Timor (Fonte: *Atlas de Timor Leste*, 2002, p. 75)

A ilha de Timor, cujo nome significa “oriente” em malaio, pertence ao arquipélago de Sonda, a 500 km do norte da Austrália, entre as ilhas de Java (a leste) e a Nova Guiné (a oeste), confrontando-se a sul com a ilha de Bornéu. Timor situa-se para uns na Ásia, para outros na Oceânia e para outros ainda no “sudeste-asiático”<sup>5</sup>, mas, inequivocamente, na parte oriental da ilha de Timor (ver figura 1). O naturalista inglês Alfred Russel Wallace, coautor da teoria da evolução das espécies de Darwin, afirmava nos anos 60 do séc. XIX, que “l’île de Timor se trouvait au carrefour des mondes asiatique et mélanésien, tant d’un point de vue zoologique que botanique” (Durand, 2011, p. 17). A mesma fonte continua: “De fait, plusieurs détroits profonds entre les îles de la Sonde, de Java à Timor, ont favorisé la formation d’une zone tampon où se sont mêlées des espèces issues d’Asie et du Pacifique” (ibidem). O seu clima de monções, com uma longa estação seca, permitiu-lhe a proliferação de uma vegetação densa e original, destacando-se aqui as florestas de sândalo que tantos povos atraíram e que foram desaparecendo a partir do séc. XVIII.

O relevo da ilha de Timor é muito pronunciado. A metade oriental é marcada por um dorso montanhoso que se estende do monte Leolaco (2000 m), a sudoeste, até ao monte Matebien (2373 m), a sudeste de Baucau, passando pelo monte Tata Mai

<sup>5</sup> Designação “recente e de origem militar: surgiu em 1943, quando os Aliados, pretendendo recuperar a península Indochinesa e a Insulíndia ocupadas pelos japoneses, confiaram ao almirante Mountbatten o comando unificado das suas forças na região - a que chamaram «South East Asia Command». A designação generalizou-se rapidamente (...)” (cf. Thomaz, 2008, p. 209).

Lau (2963 m), configurando a silhueta de um crocodilo, tal como sugere o mito<sup>6</sup> fundador.

Devido, em parte, ao impacto de colonizações diferentes, a portuguesa<sup>7</sup> e a holandesa, a ilha está dividida em dois territórios. Um (Timor ocidental) pertencendo, desde 1945, à Indonésia, antiga colônia holandesa, sob a designação de Nusa Tenggara Timur, cuja capital é Kupang; o outro, República Democrática de Timor-Leste (RDTL), de novo independente, desde 20 de maio de 2002, depois de cerca de quatro séculos sob o domínio português e de 24 anos sob o jugo indonésio, tornando-se o primeiro Estado do terceiro milénio.

### **1.1.1. Espaço de confluências**

Os vestígios humanos na ilha têm tido as mais variadas datações. Ora, tendo em conta que os fluxos migratórios podem gerar línguas, esta questão revela-se de grande importância para caracterizar a história das línguas em Timor. São por isso aventadas algumas hipóteses: terá havido um substrato papua em Timor que se desvaneceu em grande parte aquando da chegada dos austronésios? Terá a ilha sofrido uma dupla invasão austronésia, entrando uns por leste e outros por oeste, como sugeriu Capell (1944), citado por Thomaz (2002)? Terá havido línguas que entraram mais cedo e outras mais tarde? Ou terá havido uma 3.ª invasão de galóli, pelo centro, através de Ataúro, cuja(s) língua(s) muito se assemelha(m) a esta? (Hoppfer Rego, 1967, citado por Thomaz, 2002).<sup>8</sup>

As respostas variam em função dos autores.

Durand (2011) afirma que existem provas de povoamento que terão sido deixadas pelas primeiras vagas migratórias, populações de origem melanésia ou

---

<sup>6</sup> Convém referir que esta lenda percorre toda a zona geográfica na qual Timor se insere.

<sup>7</sup> Quando os portugueses chegaram “Timor dividia-se em cerca de 60 pequenos reinos reunidos em duas confederações, a dos Belos, a leste, e as dos Baiquenos, a oeste” (in *Atlas de Timor Leste*, 2002, p. 36).

<sup>8</sup> Em 2010, no decorrer de uma sessão do Concurso “Ha’u nia Lian, Ha’u nia Rai”, a que assistimos, um dos participantes Lourenço da Costa, de Ataúro, afirmou: “as pessoas falantes de galolen percebem algumas palavras de rasua (...) perguntei aos velhos qual das duas é a língua mãe, mas ninguém soube responder. Na campanha presidencial de 2002, Xanana Gusmão [falante de galolen] ficou admirado por perceber, como se fosse o galolen, o orador que falava em língua rasua. Até hoje ainda não sabemos a história da língua, por isso é preciso aproveitar esta ocasião para fazer um levantamento e estudo para preservar para as futuras gerações” (ver anexo 4).

papua, linguisticamente aparentadas com as populações da Nova Guiné e cuja ocupação terá ocorrido há cerca de 42 000 anos, ainda que a este propósito refira, no seu *Timor-Leste – Um Atlas Histórico e Geográfico* (2010a), que ocorreu há “pelo menos 37 mil anos” (p. 46) e, finalmente, na sua *História de Timor-Leste* (2010b), tenha proposto datas anteriores:

“os arqueólogos admitem que o povoamento de Timor pode remontar a entre 50 000 e 60 000 anos, época em que os Homo Sapiens atravessaram o arquipélago da Insulíndia para passarem da Ásia à Austrália. Ao longo dos tempos, as misturas e os cruzamentos certamente alteraram as heranças genéticas e as línguas faladas, contudo persiste um parentesco linguístico entre as línguas melanésicas ou papuas de Timor (Búnague, [Bunaque], Fataluco, Macassai, Macalero, Maku’a) com a da região de Berau na parte ocidental da Nova Guiné” (p. 24).

Thomaz (2002), por seu lado, propõe 3 períodos de povoamento da zona.

Um 1.º período, que terá ocorrido na fase final das grandes glaciações, “cerca de 7000 a.C.”, sendo esta data confirmada pelo *Atlas de Timor-Leste* (2002, p. 42)<sup>9</sup>. Esse mesmo documento informa que “Esses migrantes devem ter-se deslocado a pé, através da Insulíndia aproveitando a descida do nível do mar causado pela glaciação que deixou a seco as grandes plataformas continentais de Sunda e de Arafura” (idem, pp. 36-37). Este fluxo migratório chegou à Austrália perpetuando-se na civilização “dos atuais aborígenes australianos” (idem, p. 37).

A vaga seguinte, provinda igualmente do continente asiático, através da Insulíndia, em direção à Melanésia, mas agora utilizando pequenas embarcações, uma vez que as glaciações já tinham passado, deve ter ocorrido entre 3500 e 2000 a.C. São estes migrantes que introduzem as línguas papuas ou “pré-austronésicas”, de acordo com Capell (1944), citado por Thomaz (2002), a agricultura de tubérculos, a criação de porcos e de galinhas e a olaria, tendo deixado nítidos vestígios em Timor. Albuquerque (2009) refere, a propósito das línguas papuas, que o povo que lhes deu origem deve ter migrado para “Timor por volta do ano 2000 a.C., no entanto a análise dos cognatos dessas línguas papuásicas indicam que elas possuem um ancestral comum, ou seja, somente um povo falante de uma só língua papuásica que migrou cerca de 4.000 anos

---

<sup>9</sup> Tomamos em consideração toda a parte histórica do *Atlas de Timor Leste* (2002) por esta ter sido dirigida por Luís Filipe Thomaz.

atrás para o Timor” (p. 84). Em contrapartida, as línguas Ramelaicas<sup>10</sup> (Mambai, Tocodede, Quemaque, Idalaque) “sugerem a existência de línguas pré-austronésicas, faladas por um povo pré-austronésico, anterior ao povo neo-bomberaico que introduziu a língua papuásica, que se fragmentou e gerou as 4 línguas” (ibidem) atualmente conhecidas. Serão resquícios desse 1.º fluxo migratório ocorrido em 7.000 a.C.?

Finalmente, chegam os austronésios ou austronésicos, provavelmente oriundos “do sueste da China e da Formosa [que] se espalham pela Insulíndia a partir de 2500 a.C.”, difundindo as línguas malaio-polinésicas, “a tecelagem, a domesticação do búfalo e a cultura de cereais” (Thomaz, 2002, p. 37).

Também Hull (2000) refere 3 fluxos migratórios significativos, mas não totalmente coincidentes com os anteriores. Em primeiro lugar, a chegada dos Papuásicos da Península Bomberaica da Nova Guiné, por volta de 2.000 a.C. que terão introduzido o substrato das atuais línguas papuas (fataluco, macalere, macassai e bunaque).

Num 2.º momento, a chegada de invasores de Muna, Butão e Tukang Besi, região do sudeste das Celebes, cerca de 1000 a.C., “portadores do discurso austronésio” (línguas austronésicas). A este propósito, Albuquerque vai mais longe e arrisca identificar a partir de “evidências linguísticas que o povo que deu origem às línguas Timóricas<sup>11</sup> chegou à ilha provavelmente ao rio [à ribeira] de Laleia, no distrito de Manatuto, cerca de um milénio atrás” (2009, p. 83), sendo originário das zonas anteriormente referidas que se situam a sudeste das ilhas Celebes.

Por fim, a ocupação de Ambom, cerca do sec. XII, a qual trouxe influências significativas das Molucas quer na língua, quer na cultura.

Figueiredo (2004), quanto a este assunto, conclui que “as descobertas arqueológicas provam a ocupação remota do território, mas não respondem à questão da origem dos povos que deixaram tais vestígios” (p. 57). Além disso,

---

<sup>10</sup> Designação utilizada por Hull (2002) para designar as línguas que se agrupam nas proximidades do Monte Ramelau.

<sup>11</sup> Línguas timóricas, designação utilizada por Hull (2002) para nomear as línguas nativas de Timor-Leste, de origem austronésica.

“os antepassados das actuais populações de Timor tanto podiam ser oriundos do Sueste Asiático, onde ainda vivem núcleos populacionais heterogêneos (Proto-malaios, Deutero-malaios, Negritos, Vedaicos, Dravídicos e Melanésios), com características morfológicas e culturais idênticas ou afins das populações que presentemente vivem na Insulândia; como tratar-se de povos aborígenes do arquipélago de Sunda, que entraram na Ásia e aí deixaram marcas da sua presença” (ibidem).

Entender diferente tem Albuquerque (2009) que, apoiando-se nos trabalhos de O'Connor<sup>12</sup>, Spriggs & Veth (2002), considera que a ocupação de Timor-Leste se terá processado entre 35.000 e 30.000 A.P.<sup>13</sup> Refere mesmo a datação de alguns artefactos de pesca encontrados, como, por exemplo, os anzóis e “remete ao uso dessa tecnologia de pesca anterior ao povo austronésio (que desenvolveu essa tecnologia em um período posterior”, assim como, “a presença de um marsupial originário da Papua que data [de] 9.000 A.P.” (p. 83) e que seria também uma prova da presença de povos não austronésicos em Timor.

Certo é que a ilha conheceu a influência de outros fluxos migratórios de populações de origem austronésia ou malaio-polinésica vindas da Ásia, através da ilha da Formosa, que trouxeram as línguas de origem austronésia de Timor, alterações às práticas culturais agrícolas, introduzindo animais domésticos e a técnica da olaria, eventualmente, a difusão do arroz, cereal que só adquiriu maior visibilidade no séc. XIX (cf. Durand, 2011, 2010b; Thomaz, 2002; *Atlas Timor-Leste*, 2002), o que demonstra o vigor da influência austronésia que acabou por provocar a desagregação das civilizações preexistentes (Thomaz, 2002). Thomaz apresenta ainda mais um dado que poderá reforçar esta perspectiva ou que, pelo menos, na sua interpretação, corresponde à possibilidade da existência de dois estratos austronésios. Um que contemplaria as línguas com um sistema de numeração de “base 5” correspondentes a uma primeira vaga austronésica, tal como a que ocorreu nas ilhas da Melanésia, onde também existem sistemas de numeração semelhante, e um outro constituído pelo grupo de línguas com numeração decimal. O autor argumenta que existem

---

<sup>12</sup> Segundo Durand (2010b, p. 24) “os mais antigos vestígios de presença humana encontrados pela arqueóloga Sue O'Connor datavam de há cerca de 42 000 anos, e foram descobertos na gruta Jerimalai, no extremo oriental da ilha.”

<sup>13</sup> A.P. sigla de Antes do Presente (nota do autor, 2009, p. 83).



“línguas com numeração quini-decimal [de base 5] e línguas com numeração decimal, dispostas de forma descontínua (o *naueti*, de sistema quini-decimal, fica encravado entre línguas papuas e separado do *mambae* e do *tocodede* por uma extensa zona de *macassai* e *tétum*; o *quêmac* fica separado pelo *mambae* e pelo *tocodede* das demais línguas do sistema decimal, apenas contactando com o *tétum* na região de Bolibó” (2002, p. 64).

Esta argumentação poderia ser cruzada e reforçada com a apresentada por Albuquerque (2009) que sugere duas vagas de povos austronésicos (uma pré-austronésica e outra austronésica) e à qual já aludimos.

Por fim, para tornar ainda mais complexa esta variedade de olhares sobre as migrações e as línguas de Timor, Thomaz (2002, p. 65) afirma que existem vários indícios que sugerem que a difusão do *tétum* é recente e que se poderia tratar de uma 3.<sup>a</sup> vaga migratória ou então da expansão recente de um outro povo há muito estabelecido em Timor, mas até então confinado a um espaço restrito.

A grande diversidade das populações e de culturas em Timor fica a dever-se, segundo Durand (2011), precisamente a estes fluxos migratórios que foram ocorrendo ao longo de milhares de anos, enquanto o *Atlas de Timor-Leste* (2002), para justificar a diversidade linguística e cultural, a imputa “à diversidade geográfica da ilha, [à]s guerras internas entre povos e [à] consequente integração de subgrupos em outros grupos etnolinguísticos” (p. 42).

Sabe-se que vários povos comerciavam nas costas timorenses à procura de sândalo. Os chineses já o faziam, no séc. XIII, para fabricar incenso e objetos de madeiras odoríferas. Em 1225, o geógrafo chinês Chao Ju-Kua regista a existência de Timor e, em 1350, Wang Ta-Yüan faz uma descrição mais circunstanciada da ilha. A sua presença naquele espaço é atestada em 1702, no “Regimento do Ouvidor de Solor e Timor” em que o governador António Coelho Guerreiro “prevê penas diferentes para cada crime consoante os delinquentes sejam europeus, timores ou chineses” (Thomaz, 2002, p. 158), mas a partir de meados do séc. XIX, as referências a chineses que habitam em Díli, em portos do litoral e até no interior da ilha, são constantes (ibidem). Sabe-se que os barcos de Java e do Golfo Pérsico visitavam aquelas paragens,

sobretudo a parte ocidental da ilha, o que indicia a presença muçulmana<sup>14</sup> naquela zona, não deixando, contudo, marcas desse contacto. Situação contrária é aquela que se verifica com a civilização indiana que parece ter deixado vestígios em motivos arquitetónicos, na literatura oral e nas danças na zona de Suai (cf. Thomaz, 2002, p. 78). Também Albuquerque (2009) reforça esta ideia ao afirmar que existem “vários registos históricos que citam a ilha de Timor, assim como o interesse comercial desses reinos [indianizados] no sândalo branco dessa ilha” (p. 85), mas reconhece que tais contactos “tenham sido irregulares” (idem), uma vez que são ténues as influências culturais e linguísticas de origem indiana. No que respeita à influência malaia<sup>15</sup>, ela vem, sobretudo, da parte ocidental da ilha, mas também pela via do comércio com mercadores de Java, Macassar e das Molucas (Hull, 2000).

### 1.1.2. O contacto com os portugueses



Fig. 2. 1.ª carta de Timor, Francisco Rodrigues (1512) (Fonte: Garcia, 2008)



Fig. 3. Monumento em Lifau (Oe-cusse) (Fonte: foto cedida pela Senhora Embaixadora de Timor-Leste, Dr.ª Natália Carrascalão)

<sup>14</sup> Albuquerque refere haver registos em Timor que, no séc. XVII, “muçulmanos do reino de Macaçar povoaram uma região de Manatuto, e alguns timorenses converteram-se ao islamismo, e lutaram contra os portugueses ao lado dos árabes” (2009, p.87).

<sup>15</sup> Tomé Pires, na sua obra “Suma Oriental” (1516) regista: “Os mercadores malaiois dizem que Deus criou Timor para o sândalo, Banda para a nós moscada e Molucas o cravo-da-índia e que estas mercadorias não se encontram em nenhuma parte do mundo” (apud Ximenes Belo, 2009, p. 10, in Gameiro & Ximenes Belo, 2012, Introdução).

A primeira menção a Timor feita pelos portugueses data de 1512, numa carta da Ásia do Sudeste com a referência “A ilha de Timor onde nasce o sândalo” (ver figura 2) desenhada pelo jovem cartógrafo Francisco Rodrigues (Loureiro, 2001), que assim inscreve a ilha de Timor na cartografia europeia. Os portugueses haviam chegado há pouco à Ásia, ainda que os primeiros contactos directos com a Índia datassem de 1498, mas só depois da conquista do sultanato de Malaca, em 1511, é que os mares para as ilhas das especiarias se abriram. A expressão “ilhas de Timor” designava, segundo Loureiro (2001), “um conjunto vasto de ilhas e ilhotas situadas na extremidade oriental da Insulíndia” (p. 96), provavelmente denominação adotada dos marinheiros muçulmanos/árabes para quem *Timor* significava o conjunto das ilhas do sudeste de Java e não uma ilha particular (Durand, 2011), apesar de, como já referimos, “timor” significar oriente nas línguas austronésicas, e que terá dado nome à ilha.

Ainda que contrariando certas opiniões que consideram que Timor oriental só foi efetivamente colonizado na 2.ª metade do séc. XIX, a partir do momento em que os governadores portugueses procuraram impor um controlo político-administrativo (Durand, 2011; *Atlas de Timor-Leste*, 2002<sup>16</sup>; Figueiredo, 2004<sup>17</sup>), a verdade é que Portugal enviou, a pedido dos padres dominicanos, receosos que estavam com uma invasão e com um confronto com o calvinismo holandês,<sup>18</sup> o 1.º governador, António Coelho Guerreiro, no dealbar do séc. XVIII (1702/3). Este momento, impregnado de profundo significado político, que poderia ter indiciado a colonização oficial do território, é visto, quer por Durand (2011), quer no *Atlas de Timor-Leste* (2002), como a passagem efetiva a protetorado.<sup>19</sup> Contudo, desde o séc. XVI que os contactos entre portugueses e timorenses e respetivas línguas se iam estabelecendo, através de comerciantes portugueses de cera, sândalo, mel e, eventualmente, de escravos

---

<sup>16</sup> “A passagem do regime de protectorado ao regime colonial só veio verdadeiramente a dar-se com o Governo de Celestino da Silva (1894-1908)” (in *Atlas de Timor Leste*, 2002, p. 37).

<sup>17</sup> “Depois da revolta de 1911-1912, verificou-se uma crescente incorporação da administração indígena na colonial, esvaziando os poderes dos liurais e dos outros titulares nas respectivas áreas de jurisdição. Tal constituiu uma alteração radical na estrutura tradicional do sistema político-administrativo indígena que, durante séculos, funcionara em paralelo com a administração colonial portuguesa” (Figueiredo, 2004, p. 71).

<sup>18</sup> Durand (2010a, p. 50) avança outra hipótese, a vontade do rei D. João V pretender “marcar a separação entre a Igreja e o Estado.”

<sup>19</sup> “Os portugueses começaram a interferir na política interna da Ilha em 1642 [vitória sobre o poderoso reino de Ué-Hali/Wehale], vindo o protectorado português a consolidar-se em 1703 com a chegada do primeiro governador nomeado por Lisboa” (in *Atlas de Timor-Leste*, 2002, p. 36).

(Loureiro, 2001), instalados no Oriente, por volta de 1515 (ver figura 3) e através da Igreja Católica, em finais do séc. XVI (cf. Durand, 2011; Thomaz, 2002). Em 1550, competia aos padres dominicanos, instalados na ilha de Solor, a 150 km da costa norte de Timor, supervisionar o comércio do sândalo com os chefes locais. Estes clérigos acabaram por se instalar na ilha em 1562. Portanto, desde o séc. XVI que a colonização e os contactos linguísticos se foram fazendo por via do comércio e da missionação da Igreja Católica, mas agora também através da presença simbólica do poder político português. O governador recém-chegado procede a uma “estruturação política – militar do território, atribuindo aos régulos e chefes timorenses patentes oficiais do exército português, organizando em «companhia de moradores» os seus arraiais de tropas. Um tenente-general eleito de entre os régulos assumiu o seu comando” (Thomaz, 2002, p. 137). Ora esta nova organização produziu também efeitos no âmbito da administração. O português, além de assumir um novo papel, o de língua da administração, difunde-se e vai-se impregnando no território. Até 1769, a capital é Lifau, no atual Oe-cusse, mas devido a conflitos com os “topazes” ou “topasses” ou ainda “portugueses negros” (mestiços de origem portuguesa ou holandesa e timorense ou malaia) (Durand, 2011, 2010b), ou “larantuqueiros, mestiços luso-asiáticos” (Loureiro, 2001, p. 104), que tinham até governado a ilha como administradores da coroa portuguesa, mas muito orgulhosos da sua independência, o governador, António José Teles de Meneses, abandona a cidade e refugia-se em Díli, já à época uma praça-forte, deslocalizando assim a capital.

Parece-nos interessante apresentar o seguinte registo do navegador inglês William Dampier, que, tendo visitado Timor em 1699, descreve da seguinte forma este grupo de mestiços:

“Os autóctones reconhecem o rei de Portugal enquanto seu soberano. Eles permitiram à colónia portuguesa construir um forte, que chamam Lifau, e aos holandeses de terem um entreposto chamado Kupang. Mas jamais aceitariam que algum dos dois interviesse no governo do seu país.

Os habitantes de Lifau falam português e são católicos. Eles gabam-se da sua religião e da sua ascendência portuguesa; e zangar-se-iam se alguém ousasse dizer-lhes que não são portugueses; contudo não encontrei mais de três brancos e dois eram padres. Também há alguns chineses” (citado por Durand, 2010b, p. 61).

Timor sofreu, ao longo de séculos, de uma enorme fragmentação política. No séc. XIX haveria uns 50 reinos na dependência de Portugal, enquanto, em toda a ilha, existiriam uns 80 (Durand, 2010b, 2011).

A colonização de Timor-Leste foi, pois, tardia tendo emergido apenas a partir da 2.<sup>a</sup> metade do séc. XIX,

“En tant que « nation » en devenir, Timor-Leste a véritablement émergé au début des années 1970. Cependant la véritable colonisation a été bien tardive. Elle a vraiment débuté à partir de la deuxième moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle. Comme bien d’autres régions d’Asie, elle a surtout été mise en place sous forme indirecte, après des guerres acharnées menées à partir du début du XVII<sup>ème</sup> siècle par des populations locales peu inclinés à accepter une ingérence étrangère ” (Durand, 2011, p. 13).

Sousa (2001), a propósito da “frágil presença de influências culturais portuguesas duradouras”, admite que a “colónia era mais para exilar excitados e revoltosos, metropolitanos e africanos, do que para desenvolver” (p. 138).

Em maio de 1974, aproveitando uma certa abertura proporcionada pela “Revolução dos Cravos”, os timorenses, munidos de uma consciência política que se foi desenvolvendo, sobretudo, após a revolta de Viqueque<sup>20</sup>, em 1959 (Durand, 2011), aproveitaram para criar partidos políticos, entre eles, a UDT (União Democrática Timorense), a ASDT (Associação Social-Democrata Timorense), que mais tarde deu origem à FRETILIN (Frente Revolucionário de Timor-Leste Independente), e a APODETI (Associação Popular Democrática de Timor). No final desse ano, mais três pequenos partidos surgiram: Aditla, Kota e Trabalhista.

O português permanecia no território apenas como “língua clerical, administrativa e de cultura” (Brito, 2010, p. 183), incluindo nesta última designação o estatuto de língua de escolarização.

Crentes que a Independência se aproximava, à semelhança de outras antigas províncias ultramarinas portuguesas, dados os acontecimentos decorrentes do 25 de

---

<sup>20</sup> A Revolta de Viqueque foi um ato insurrecional, ocorrido a 15 de maio de 1959, fomentado por separatistas indonésios que haviam sido acolhidos na antiga colónia portuguesa e que terminou com o massacre das populações de Uatu-Lari e Uatu-Karbau e com o exílio de alguns elementos para Angola e Moçambique (informação oral recolhida junto de Luís Costa em 2012).

abril de 1974, em Portugal, em novembro de 1975, os cinco partidos do território<sup>21</sup>, (UDT, FRETILIN, APODETI, Kota e Trabalhista), incluindo a própria APODETI, que defendia a integração na Indonésia, reuniram-se na Austrália e acordaram escolher o português como língua oficial.<sup>22</sup>

Em janeiro de 1975, a UDT e a FRETILIN formam um governo de coligação, o que causou um certo mau estar junto dos militares que integravam o círculo de Suharto, dado que comprometia a sua intenção de invasão. A partir daí segue-se um período de aproximação entre a Indonésia e a UDT, provocando o fim da coligação em maio desse ano.

Portugal, desejoso que estava, à época, em ver resolvida a descolonização dos seus territórios ultramarinos, confirma, no decorrer da conferência de Macau, em junho de 1975, que o processo de descolonização de Timor-Leste estava lançado. No mês seguinte, o governador, Lemos Pires, promulga um decreto sobre a referida descolonização e o calendário eleitoral para uma Assembleia Constituinte, a ter lugar em outubro de 1976.

Quando algum tempo depois, os indonésios fazem uma breve incursão no enclave do Oecússi, permitindo-lhes aumentar a pressão sobre os timorenses, o poder político português não reage, sendo um sinal significativo do desinteresse que a potência colonizadora manifesta pelo território. Simultaneamente, a Indonésia ia tentando convencer este país a transferir a sua soberania sobre Timor para si e foram mantendo o diálogo para que Portugal não pedisse a intervenção da ONU. Em julho de 1975, Suharto consegue o apoio do Gerard Ford, presidente dos Estados Unidos, com o argumento do perigo comunista que a FRETILIN representava. A 11 de agosto desse ano, a UDT tenta um golpe de estado. Perante a falta de resposta do poder central, Lemos Pires decidiu retirar-se para a ilha de Ataúro, situação que, segundo vários testemunhos que recolhemos em Timor-Leste, em 2010, através de ex-militares que aí

---

<sup>21</sup> Entretanto, ocorreu o desaparecimento da Aditla, que pretendia integrar Timor-Leste na Austrália.

<sup>22</sup> Também na Convenção Nacional Timorense, realizada em abril de 1998, em Peniche, no decorrer da qual foi formalmente constituído o CNRT (Conselho Nacional da Resistência Timorense), se afirmou: “Como país de língua oficial portuguesa, Timor-Leste privilegiará as relações com todos os países de África, América Latina e Europa que partilham a mesma língua e contribuirá para o reforço da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP – e para a construção do relacionamento desta Comunidade com as Comunidades dos países da Ásia e do Pacífico” (in *Convenção Nacional Timorense na Diáspora*, 1998, citado por Almeida, 2011, p. 11).

prestavam serviço na altura, e, segundo algumas fontes históricas (Durand, 2011), levou a que a FRETILIN tomasse conta do poder. Em agosto de 1975, dá-se o primeiro confronto junto à fronteira e, a partir de setembro, multiplicaram-se as ofensivas nesse espaço. A FRETILIN continuava a reconhecer a soberania de Portugal e apenas pretendia que o processo de concessão da independência fosse declarado com brevidade. Em outubro desse ano, ocorre a morte de 5 jornalistas em Bolibó<sup>23</sup> e nem Lisboa reage, nem a comunidade internacional. A 25 de novembro, a FRETILIN dirige-se diretamente às Nações Unidas, pedindo uma força de manutenção de paz.

A 27 do mesmo mês, a cidade de Atabae é tomada por tropas indonésias, permitindo o acesso a Díli. Face a esta situação, a FRETILIN proclama unilateralmente no dia seguinte, 28, a independência da República Democrática de Timor-Leste (RDTL), sendo seu presidente Francisco Xavier do Amaral. Nem esta decisão conduz a uma reação da comunidade internacional. Apenas a China, o Vietname, Cuba e as ex-colónias portuguesas reconhecem o novo país. A 30 de novembro, os elementos da UDT e da APODETI, que se encontravam em Timor ocidental, assinam a designada “declaração de Bolibó” pedindo a anexação de Timor-Leste à Indonésia. A 4 de dezembro, vários membros do governo deixam Timor-Leste à procura de apoios no exterior ou receosos do que poderia acontecer. A 7 de dezembro, na véspera da visita de Gerard Ford a Jakarta, a Indonésia invade Timor-Leste, lançando uma grande ofensiva sobre Díli. No dia seguinte, duas corvetas portuguesas recolhem o governador e os portugueses que se encontravam em Ataúro.

As Nações Unidas reagem a 12 de dezembro, pedindo ao governo indonésio que deixe de violar o território do Timor português e que retire rapidamente as suas forças armadas “afin de permettre au peuple du territoire d’exercer librement son droit à l’autodétermination et à l’indépendance” (Durand, 2011, pp. 37-38). Este pedido foi reiterado e adotado por unanimidade pelo Conselho de Segurança da ONU, a 22 de dezembro desse ano, mesmo assim a 17 de julho de 1976, o território é considerado a 27.<sup>a</sup> Província da Indonésia.

Em conclusão, citemos Brito (2010) e o modo como ela sintetiza este período:

---

<sup>23</sup> Grupo de cinco jornalistas (2 australianos, 2 britânicos e 1 neozelandês), mortos à queima-roupa pelos comandos indonésios, durante a incursão de tropas indonésias em Balibó (Distrito de Bobonaro), em 16 de outubro de 1975. Os autodesignados “Balibó Five” pretendiam registar em filme o avanço das tropas indonésias disfarçadas de timorenses.

“Historicamente o território foi colónia portuguesa desde o século XVI; esteve ocupado pelo Japão durante três anos, na altura da 2.ª Grande Guerra Mundial, e foi invadido pela Indonésia em 7 de dezembro de 1975, numa incursão que se prolongou até 1999” (p. 179).

### 1.1.3. Período indonésio

No decorrer deste espaço de tempo alguns factos, tais como o massacre de Santa Cruz (1991), a prisão e a pena aplicada a Xanana Gusmão (1992), a entrega do prémio Nobel a D. Ximenes Belo e a Ramos Horta (1996), vieram chamar a atenção para o que se passava no território, onde

“um processo de “destimorização” em diversos planos da vida da população, que, no âmbito comunicativo, incluiu uma nova forma linguística, traduzida na *imposição de uma variante do malaio*, a bahasa (ou língua) indonésia<sup>24</sup>, como língua do ensino e da administração, na minimização do uso do tétum e na proibição da expressão em língua portuguesa” (Brito, 2010, p. 184).

Ou ainda como testemunham Felgueiras e Martins (2006), dois padres jesuítas que viveram este período em Timor-Leste, numa carta particular<sup>25</sup>, datada de 30.04.1976, e enviada para Portugal:

“ (...) é bem clara a intenção de eliminar de Timor tudo o que é português; também certamente porque atualmente tudo o que é português fomenta o espírito de independência e de não à [sic.] integração. Impuseram logo no primeiro dia da invasão, como língua única, a língua deles” (p. 245).

Com a chegada de Kofi Annan a Secretário-geral da ONU e a crise asiática de 1997-98 que levou Suharto a abandonar o poder e à sua substituição por Habibie, a Indonésia vê-se obrigada a negociar com Portugal. Côrte-Real, antigo reitor da Universidade de Timor-Lorosae (UNTIL), na entrevista que nos concedeu em setembro de 2010, resume a situação da seguinte forma:

“(…) voltei num momento muito, muito turbulento. A crise económica tinha começado em novembro de 97. Portanto, quando cheguei cá, em novembro de 98 trazia dólar australiano de muito valor para a rupia indonésia e já se podia notar que a máquina da repressão estava a contar os seus dias. Tinham um problema, quer dizer, já não era só Timor. Tinham que tratar de todas as ilhas da Indonésia, com a ilha de Surtir, com Ambom cada vez mais a ganhar relevo, grupos religiosos diferentes em choque e Timor, claro, o seu

<sup>24</sup> O malaio indonésio é normalmente referido em Timor-Leste por “bahasa indonésia” ou “bahasa”.

<sup>25</sup> Esta carta foi publicada pelos autores em *Nossas memórias de vida em Timor* (2006).



problema tradicional, com as Nações Unidas, etc...com cada vez maior atenção” (ver anexo 3.3.1.).

A 5 de maio de 1999, é assinado um acordo tripartido entre estes dois países, Portugal e a Indonésia, e a ONU, prevendo um referendo em Timor-Leste sobre a sua eventual integração na República Indonésia. A violência redobra com o aparecimento das milícias e quem o afirma é a própria UNAMET (maio de 1999), a equipa da ONU que, no terreno, tenta preparar a consulta popular. A 30 de agosto, os timorenses votam, escolhendo a independência, e o caos instala-se. O próprio presidente indonésio não consegue controlar os seus militares e muito menos as milícias que matam, incendeiam, destroem, violam.

Forganes (2002, p. 11), jornalista brasileira, regista o momento: “Os últimos funcionários das Nações Unidas saíram no dia 14 [de setembro 1999]. Até 23 de setembro, quando as tropas internacionais desembarcaram em Díli, todo o país ficou entregue à violência. Sem testemunhas.”

Esta ocupação “só esmoreceu com a crescente inconveniência da continuidade do conluio e apoio dos países potentes da guerra fria nos anos precedentes (conluio económico do vizinho do sul, a Austrália)”, como referem Côte-Real e Brito (2006, p. 75). Barbedo de Magalhães (2007), por seu turno, justifica da seguinte forma a atitude da comunidade internacional face à invasão indonésia: “ocorreu num período crítico da guerra fria no Sudeste Asiático e teve, por isso, um importante apoio da Austrália, dos Estados Unidos e de outros países Ocidentais” (citado por Almeida, 2011, p. 21).

Após um período de restauração da paz comandado pela Austrália, seguiu-se um outro de transição, entre outubro de 1999 e maio de 2002, constituindo-se uma força de manutenção de paz, a “United Nations Transitory Administration East Timor” (UNTAET), chefiada por Sérgio Vieira de Mello. A escolha de um brasileiro talvez não tinha sido casual, mas decorra do facto de Timor-Leste se apresentar já ligado ao mundo lusófono. Depois da celebração da independência, momento em que o país retoma a designação de 25 de novembro de 1975, ato simbólico para estabelecer desse modo a sua ligação ao passado, a UNTEAT foi transformada em “United Nations Mission of Support in East Timor” (UNMISSET) até 2005, ambas sob o comando do Conselho de Segurança da ONU e cujo objetivo era constituir-se como força de manutenção da paz e de suporte ao desenvolvimento do jovem país. Em maio de

2005, o Conselho de Segurança cria nova missão especial com a duração de um ano, a “United Nations Office in Timor-Leste” (UNOTIL), com o intuito de apoiar algumas áreas estratégicas. Em 2006, face ao ambiente de instabilidade política e social que se vivia, é constituída a “United Nations Mission in Timor-Leste” (UNMIT) que permanecerá no território até 2012.

A falta de preparação dos timorenses contribuiu para as diversas crises pelas quais o país passou entre 2006 e 2008, uma vez que “as instituições internacionais não se preocuparam em preparar os timorenses para virem a gerir o seu país, nem tomaram em conta as especificidades e as tradições timorenses”, como argumentou Mari Alkatiri num Colóquio realizado no Convento da Arrábida, em julho de 2005. Durand (2011), que partilha desta opinião, acrescenta

“Cependant, ce n'est guère facile d'arriver sur la scène internationale cinquante ans après les autres pays du Sud, en pleine crise du concept de «développement» et du système économique international. En outre, l'occupation militaire indonésienne a laissé des traces profondes. Par-delà les drames et traumatismes, elle a favorisé pendant vingt-cinq ans l'essor de clivage politiques et linguistiques, que le pays peine à dépasser désormais (...) une nation très spéciale qui illustre à elle seule et de manière parfois stupéfiante les multiples paradoxes et contradictions de la communauté internationale en ce début de troisième millénaire” (p. 10).

Estas vicissitudes evidenciam a resiliência dos timorenses perante os acontecimentos e explicar como o ecossistema linguístico tem vindo a ser alterado face aos fenómenos histórico - políticos que têm ocorrido.

## **1.2. Um paraíso linguístico**

Timor-Leste insere-se na zona representativa da maior diversidade linguística mundial onde, aproximadamente, um décimo das línguas mundialmente conhecidas é falado por apenas um por cento da população mundial, segundo o *Ethnologue* (Lewis, 2009) e referido por Batoréo (2009, s/p.).

### **1.2.1. As línguas de Timor-Leste**

Com cerca de 15.000 Km<sup>2</sup>, Timor-Leste possui um número muito variável de línguas autóctones identificadas, mas oscilando sempre entre 31 (cf. Durand, 2011) e

15 (cf. Hull, 2005) grupos etnolinguísticos. Luís Filipe Thomaz (2002), historiador e especialista da presença portuguesa no Oriente, tal como já referimos, sugere a existência de 19 a 31, justificando essa discrepância em função do critério utilizado para distinguir entre línguas e variantes dialectais da mesma língua. Vejamos, a título de exemplo, Leclerc (2012) que, no seu sítio “L’aménagement linguistique dans le monde”, propõe 19 línguas; Hull (1998 e 2002) estabelece 18 para a ilha de Timor, sendo 16 delas faladas em Timor-Leste, proposta que arrecada o maior número de seguidores (cf. Albuquerque, 2009; Carvalho, 2001; Carvalho & Mattoso, 2002), ainda que, em 2005, este linguista australiano as reduza para 15, afirmando que “podemos dizer que os quinze idiomas que formam o património nacional (12 dos quais austronésicos, os demais de origem papua)...” (s/p.). Por seu turno, Luís Costa, especialista timorense em línguas e cultura timorenses, num artigo a publicar, propõe a existência de 14 línguas austronésias, 15 dialetos e 4 línguas papuas<sup>26</sup> e 3 dialetos.

A falta de unanimidade estende-se à própria designação das línguas, à sua grafia (como se tem constatado), ao número de falantes e, frequentemente, aos espaços que estas ocupam.

Timor, juntamente com as ilhas de Alor, do Engano e Halmahera, constitui uma exceção no universo linguístico desta zona pelo facto de possuir línguas não austronésias implantadas no seio destas (malaio-polinésicas) e classificadas como “papuas” ou “pré-austronésicas”, como Capell, estudioso australiano e o primeiro a estudar as línguas de Timor, lhes chamou, de acordo com Thomaz (2002). Entre as que designou como tal, parece não haver dúvidas relativamente ao *macassai*, falado no distrito de Baucau e em parte do de Viqueque; ao *fataluco*, utilizado no distrito de Lautém e ao *bunaque*, usado numa zona entre Bobonaro e Fatu-lúkiç. Thomaz (cf. Albuquerque, 2009) considera que o *macalere* também pertence a este grupo linguístico, mas como dialeto do macassai. A classificação de papua para o *quemaque*,

---

<sup>26</sup> O *makua* encontra-se em risco de desaparecer, com o falecimento da última falante, em 2008 (informação que recolhemos junto de Abílio da Silva, representante da língua makua no Concurso “Há’u nia Lian, Há’u nia Rai”, promovido pela CNE e pela UNICEF, em Díli, em setembro de 2010), embora Luís Costa, no já referido artigo no prelo, apresente dados diferentes (50 falantes em 2005 e 30, em 2009), explicando que esta diminuição de falantes se deve ao facto destes terem optado pelo fataluco. Já o “Census 2010” identifica 56 falantes desta língua, sendo o grupo etário 0-4 anos aquele que apresenta maior número (10) de locutores. Este resultado permite-nos imaginar que a língua estará a renascer, contrariando o depoimento de Albino da Silva que afirma “O que importa é recolher, escrever e preservar tudo o que diz respeito a esta língua para que as gerações futuras saibam que tal ano e em tal sítio se falava uma língua chamada makua.”

atribuído por Capell em 1944, é vista como “um engano” por este historiador. Efetivamente, hoje em dia, é considerada uma língua austronésica. Capell, de acordo com Thomaz (2002), considerou ainda o *uaimoa* ou *uaimá* (falado numa pequena zona a sudoeste de Baucau) e o *cairui* (falado no suco com o mesmo nome, perto de Laleia), devido a alguma dificuldade de classificação, como línguas híbridas [“parecem (...) conter, pelo menos, um forte substrato papua” (Thomaz, 2002, p. 165)] ou de contacto. Atualmente, Hull (1998) denomina-as por Kawaimina, incluindo neste acrónimo, o *nauéti* e o *midiki*.

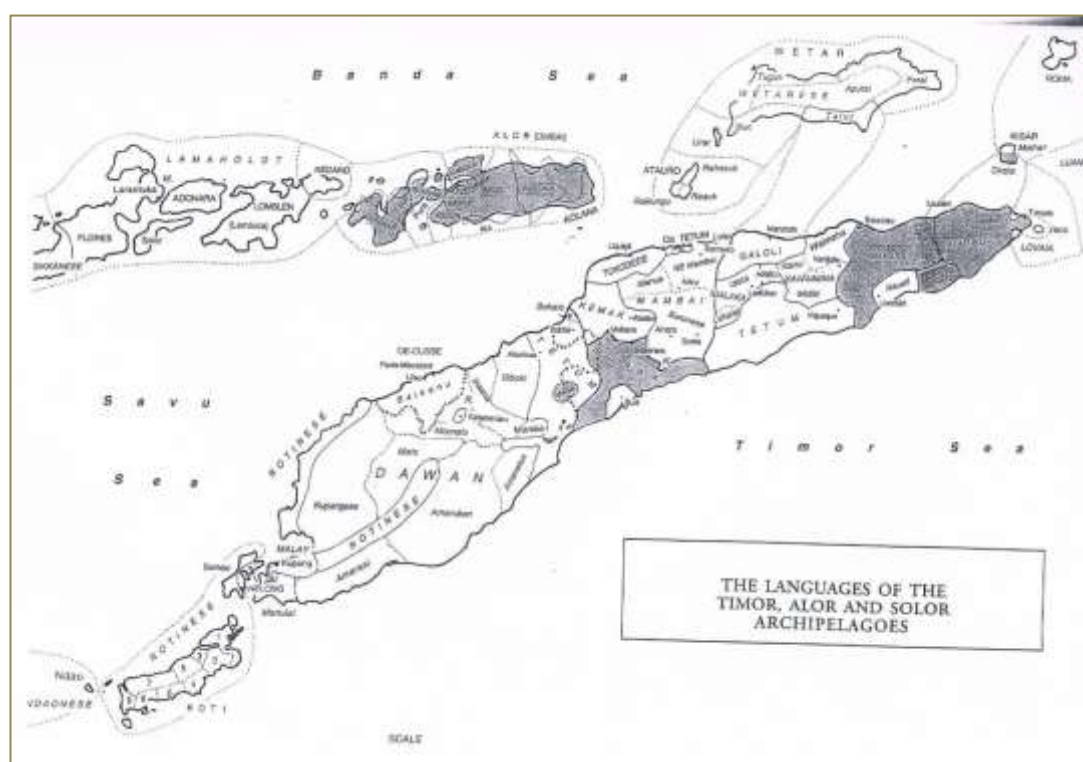


Fig. 4. Mapa das Línguas de Timor e dos arquipélagos de Alor e Solor (Fonte: Hull, 1998)

Carvalho (2001) e Carvalho & Mattoso (2002), partilhando a proposta de Hull (1998) (ver figura 4), propõe a seguinte classificação para as 16 línguas de Timor-Leste, agrupadas em 3 grupos por proximidade linguística, da qual elaborámos a seguinte tabela (ver tabela 1) com a língua destacada a cor azul e o dialeto a vermelho. O grupo A corresponderá, na classificação de 2002, ao subgrupo *Fabrónico*, o B ao *Ramelaico* das línguas Timóricas (ver figura 5), enquanto o C integrará as línguas papuas do “filo” “Trans-Nova-Guiné” (Hull, 2002).

Grupo A	Grupo B	Línguas com características dos grupos A e B
<ul style="list-style-type: none"> <li>•De Roti a Wetar: Dawan - Baiqueno/Vaiqueno</li> <li>•Central: Tétum - Tétum Terik; Tétum Belu; Tétum Díli; Bekais e Habu</li> <li>•Norte:Raklung;Resuk; Rahesuk e Galóli.</li> <li>•Oriental: Kairui, Waimata. Midiki-Naueti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Ocidental: <ul style="list-style-type: none"> <li>•Kemak - Nogo</li> <li>•Tokodede - Keta</li> </ul> </li> <li>•Central: <ul style="list-style-type: none"> <li>•Mambai - Lolein</li> </ul> </li> <li>•Oriental: <ul style="list-style-type: none"> <li>•Idaté</li> <li>•Lakalei</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Bunak - Marai</li> <li>•Makasai</li> <li>•Makalero</li> <li>•Fataluko</li> <li>•Lovaia - Maku'a</li> </ul>

Tabela 1. Classificação das línguas timorenses e respetivos dialetos (adaptado de Carvalho, 2001, p. 65)

Costa (no prelo), mantém genericamente o número de línguas, mas identifica mais dialetos. Teremos assim (ver tabelas 2 e 3):

#### Línguas austronésias

Línguas	Dialetos	Línguas	Dialetos
Baiqueno		Mambae	Damata Lolei Manua
Galoli	Na-nahek Edi Dadua Baba Hahak	Naueti	Naumik  Oso moko
Idaté	Nogo (nogo-nogo)	Tétum	Tétum Terik Tétum Díli (prasa) Tétum Lós
Kairui		Tocodede	Keha
Kemak		Uaima'a	
Lakalei		Wetarês <sup>27</sup> :	Raklungu Resuk Rahesuk Manroni

Tabela 2. Línguas austronésicas timorenses e respetivos dialetos (Fonte: Costa, no prelo)

<sup>27</sup> Hull (1998) refere que Duarte (1990) classifica as línguas de Ataúro como dialetos Watereses (de Wetar), incluindo o Manroni no Raklungu, no sudoeste da ilha (cf. Hull, 1998). Contudo, o que se encontra no Prefácio da referida obra, *Vocabulário Ataúro-Português, Português-Ataúro*, é o seguinte: "A ilha de Ataúro (...) fala três dialectos: o Rêssuk, no suco de Makíli, o Rahêssuk, nos sucos de Beloi e Bikêli, e, por último, o raklungu, no suco de Makdádi" (p. 4). Além destes, haveria, em finais do século passado, o Manrôni, falado no antigo suco com o mesmo nome, mas hoje apenas usado na povoação de Manrôni.

**Línguas não austronésicas (línguas papuas – Línguas da Trans-Nova-Guiné)**

Línguas	Dialetos	Línguas	Dialetos
Makasae	Makalere	Fataluko	Dagadá
Makua		Bunak	Marai

Tabela 3. Línguas papuas timorenses e respetivos dialetos (Fonte: Costa, no prelo)

Em 2002, Hull faz uma revisão da classificação inicial (1998), mantendo o número de línguas autóctones em Timor-Leste - 4 línguas não austronésicas, as atuais línguas papuas, provenientes da Nova Guiné e 12 de origem austronésica e, por isso, aparentadas com o Malaio Indonésio, o Javanês, o Tagalo das Filipinas, o Malgaxe, o Motu da Papua Nova Guiné, o Fiji, o Samoense e o Maori da Nova Zelândia. Neste novo texto, introduz o conceito de Timórico, conjunto das línguas timorenses nativas de origem austronésica, e pertencente ao Neo-butónico ou Santálico, um dos ramos do grupo Celébico, pertencente ao Malaio Polinésico e que subdivide em dois subgrupos: Fabrónico e Ramelaico<sup>28</sup> em função da localização geográfica da língua.

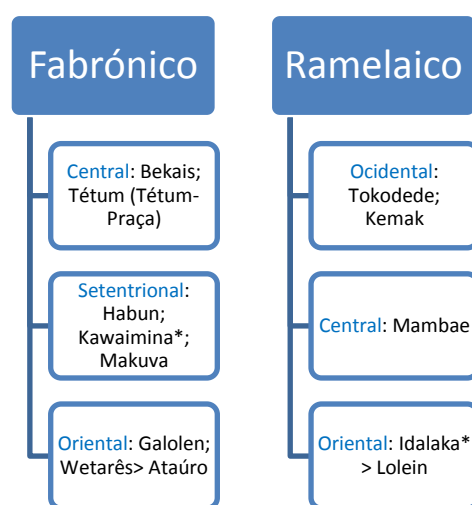


Fig. 5. Subgrupos do grupo linguístico Malaio Polinésico.

\*Kawaimina, acrónimo para o complexo dialectal Cairui, Waimaha, Midiqui e Nauete

\*Idalaka, acrónimo para Idaté e Lacalei

“Linguisticamente, o Ataúro pode considerar-se integrado no grupo etnolinguístico malaio-polinésico” (ibidem). Efetivamente, o nosso informante Lourenço da Costa, também do Projeto “Há’u nia Lian, Há’u nia Rai,” afirma “Há muitas línguas, mas entre os falantes de Rasua e Rahesuk, a área de Rasua é maior. (...) a língua Manroni, falada no suco do mesmo nome, é muito difícil, mas em muitas coisas é parecido com Rasua.” O Rasua tem traços que o aproximam do galóli, dando força à teoria apresentada por CR, na já referida entrevista, que justifica essa aproximação com o facto de os pescadores da zona de Manatuto, falantes de galóli, irem pescar em Ataúro.

<sup>28</sup> Ramelaicas, assim designadas por serem utilizadas numa extensa área em volta da cadeia do Monte Ramelau.

Hull reitera neste artigo a probabilidade de Timor ter sofrido 3 invasões mais significativas (cf. Thomaz, 2002), ao afirmar que, depois da chegada dos butaneses, Timor terá sido invadido por povos da Molucas Central (Ambom, Ceram) e desse contacto ter decorrido uma enorme simplificação nas línguas *butónicas*, a que os linguistas chamam, segundo o autor (2002), “crioulização” e que Albuquerque (2009) designa por “reestruturações gramaticais”, baseado na bibliografia da crioulística (cf. Thomason & Kaufman, 1988; Holm, 1988, 1989, referidos em Albuquerque, 2009). Aventa igualmente a hipótese de as próprias línguas papuas (pré-austronésicas) terem também sofrido as consequências deste fenómeno, assunto sobre o qual Thomaz (2002) parece não ter dúvidas ao afirmar: “As próprias línguas papuas de Timor sofreram uma profunda influência do superstrato austronésio” (p. 42).

A propósito das línguas Ramelaicas, Albuquerque (2009) sugere, apoiado em Hull (2002), que estas terão sido originadas por um possível Idalaka Antigo, pelo que podem ser apelidadas de *semi-austronésicas*, uma vez que possuem apenas superficialmente alguns elementos austronésicos, quando, na realidade, “possuem 3 substratos distintos, o que leva a crer que na região do Monte Ramelau, antes da introdução do Idalaka, eram ali utilizadas três línguas pré-austronésicas distintas” (p. 84). Já Hull (2002) referia a natureza híbrida para um grupo de línguas, aparentemente não papuas, cujo vocabulário pertence a várias línguas timóricas, especialmente o mambai, o quemaque, o tocodede (línguas Ramelaicas), o dawen e o kawaimina. Será que estas línguas Ramelaicas terão tido origem no 1.º fluxo migratório, o mesmo que chegou à Austrália e se perpetuou na civilização “dos atuais aborígenes australianos”? Thomaz (2002) recusa tal hipótese, afirmando “Das primeiras vagas de *Homo sapiens* que no fim da era glacial abandonaram o continente asiático (...) há em Timor vestígios arqueológicos e prováveis vestígios ráticos; não há, que se saiba, vestígios linguísticos nem culturais” (p. 39), mas ressalva um pouco mais abaixo no seu texto que, no campo linguístico, tal afirmação se deve à “falta de estudos especializados e sistemáticos” para se poder confirmar ou não a sua existência em estado residual. Avança, contudo, com a afirmação de que não existe qualquer parentesco detetado entre as línguas de

Timor e as da Austrália. Por outro lado, e no campo da antropologia, revela a existência de um tipo físico vedo-australóide que “representa, provavelmente, um vestígio das populações que no início do mesolítico povoaram a Insulíndia, de onde foram empurrados para a Austrália pelas vagas que lhes sucederam” (ibidem).

As línguas papuas ou pré-austronésicas que, na opinião de Hull (2002), podem ter tido um antepassado comum, o proto-bomberaico, cuja origem se localizaria na Península Bomberaica, situada a oeste da Papua Nova Guiné e que ainda sobrevivem, são: o Bunaque, Macassai, Macalero e Fataluco. São línguas pertencentes ao grupo Trans - Nova - Guiné e à família Neo-Bomberaico (cf. Albuquerque, 2009)<sup>29</sup>, caracterizadas principalmente pela sua estrutura SOV. Contudo, Leclerc (2012) refere como línguas papuas o Bunaque, o Fataluco, o Macassai, o Adabe<sup>30</sup> (falado na ilha de Ataúro) e o Makuva contrariando, assim, Duarte (1990, in Prefácio) que afirmava no seu *Vocabulário ataúro-português/português-ataúro* que “linguisticamente, o Ataúro pode considerar-se integrado no grupo etnolinguístico malaio-polinésico” (ver notas 8 e 27).

Uma outra questão, que tem merecido alguma controvérsia, é a classificação do Lovaia ou/e Maku’a (makuva, para outros). Há quem considere o Maku’a como um dialeto do Lovaia (Carvalho, 2001; Hull, 1998), há quem considere ambos a mesma língua (Hull, 2001b), “Another Fabronic language of the extreme east, Lóvaia or Maku’a, is distinct from the others in that it was introduced much later from a nearby island of the South Moluccas” (s/p.), ou quem considere o Maku’a uma língua Fabrónica do grupo setentrional (Albuquerque, 2009, p. 77). No caso de Durand, ele apenas refere o Maku’a, considerando-a como uma língua “de afinidades papua” (2010b, p. 25). Para Hull (2002), esta língua falada na ponta leste terá sido introduzida mais tarde e seria proveniente de uma ilha vizinha, no sudoeste das Molucas, Kisar, integrando-se nas línguas Fabrónicas, mas num subgrupo distinto: o Arafurico do Oeste (“West Arafuric Group”). Visão diferente

---

<sup>29</sup> Albuquerque (2009, p. 78) refere ainda que há indícios de uma outra língua papuásica, denominada Rusenu ou Nisa, que provavelmente foi extinta na década de 50 do sec XX. Foi achado um semi-falante que forneceu alguns dados linguísticos. Estes dados apresentam indícios de que essa língua é papuásica e provavelmente desenvolveu-se a partir do Fataluko.”

<sup>30</sup> Costa (2001) refere “adabe”, como um povo da ilha de Ataúro, falante de Ralungu, língua da família austronésica.



tem Thomaz (2002) que a considera uma língua papua, tal como Leclerc (2012), como já foi referido.

Parecer conciliador é o de Albuquerque (2009) que, concordando com a sua introdução tardia na região do território, falante de fataluco, chama a atenção para o facto de essa comunidade ter aparentemente “sofrido uma *mudança de código*, abandonando o makuva para falar fataluku; [tendo havido] intenso contato com as línguas papuásicas da região e com o complexo dialetal Kawaimina, falado na região” (p. 80). Aliás, razões apontadas pelo autor para explicar as irregularidades nas mudanças fonéticas do Proto-Malaio-Polinésico para o seu estado atual.

Podemos agora constatar que a situação sociolinguística timorense é assunto profícuo para vários desafios científicos, cujos resultados podem contribuir não só para melhorar o conhecimento sobre as próprias línguas, como outras áreas científicas circundantes, entre elas, a da didática das línguas e até consolidar a própria gestão da diversidade linguística e cultural do país.

De qualquer forma, todos os investigadores concordam com a existência de duas grandes famílias linguísticas: a austronésica/austronésia (timóricas ou malaio-polinésicas) e a papua (ou papuásica), cuja presença se pode apresentar distribuída da seguinte forma (ver figura 6):

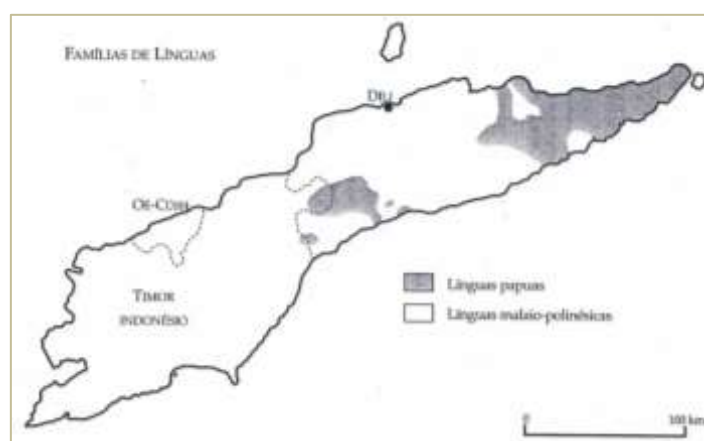


Fig. 6. Famílias linguísticas de Timor-Leste (Fonte: Thomaz, 2002, p. 47)

Finalmente, Durand (2011, p. 18), baseando-se nos resultados do Census 2004 realizado naquele país, apresenta o seguinte mapa das principais línguas autóctones (ver figura 7):

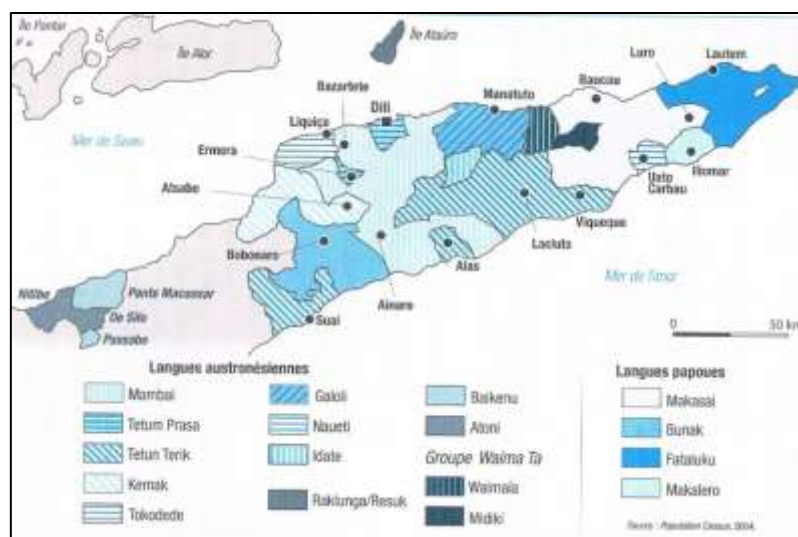


Fig. 7. Principais línguas nacionais de Timor-Leste (Fonte: Durand, 2011, p. 18)

Além destas línguas autóctones de Timor-Leste, tal não significa que outras, de introdução mais tardia e exógenas, fruto de dinâmicas linguísticas históricas, a que aludimos em 1.1., e de outras no âmbito da globalização, não possam compartilhar o mesmo espaço, tendo-se algumas delas tornado línguas maternas da população timorense atual. Estão nessas condições (i) o português, língua cooficial e de escolarização, em parceria com o tétum, usada quotidianamente, sobretudo, pela comunidade lusófona ali presente, e língua materna de 0,06% da população, concentrada, sobretudo, no distrito de Díli e nas faixas etárias 25-39 e 0-4 anos, de acordo com o Census 2010; (ii) o inglês, com o estatuto de “língua de trabalho”, atribuído pela Constituição timorense, e utilizada pela comunidade internacional, estacionada no território, sendo, de acordo com o Census 2010, língua materna de 0,07% da população, sobretudo, com idades entre os 25 e os 39 anos, concentrada no distrito de Díli; (iii) o malaio indonésio, usufruindo igualmente do estatuto de “língua de trabalho”, concedido pela Constituição, que permaneceu no território, depois de 1999, sendo língua materna de 0,26% da população, sobretudo, na faixa etária dos 20 - 39 anos e concentrada no distrito de Díli, de acordo com o Census 2010; (iv) uma variedade do malaio, língua utilizada pelos muçulmanos em Timor-Leste e hoje língua materna de 0,01% da população timorense, concentrada, preferencialmente, em Díli (Campo Alor) e com maior número de falantes na faixa etária 20-39 anos, de acordo

com o Censo 2010<sup>31</sup>; (v) o “chinês” incluindo aqui o hakka, língua do sudeste da China, falado pela maior parte da população de origem chinesa em Timor-Leste, o mandarim, com um número muito reduzido de falantes e o cantonês, normalmente, utilizado pela população proveniente de Macau, os denominados “China-Macau”<sup>32</sup>. Vejamos como os caracteriza o Padre Felgueiras<sup>33</sup> (ver anexo 3.3.7), embora de forma um pouco longa, numa entrevista realizada no âmbito deste estudo, em Díli, em setembro de 2010<sup>34</sup>. Atualmente, 0,07% da sociedade timorense possui o “chinês” como língua materna, sobretudo na faixa etária dos 25-49 anos de acordo com o Censo 2010.

Para concluir, importa referir o designado “Português de Bidau”, crioulo existente naquela zona de subúrbio de Díli, do qual não há atualmente vestígios, ainda que, em 1885, fosse “de uso generalizado” (Carvalho, 2001, p. 72). Este crioulo, provavelmente proveniente da ilha das Flores, onde ainda se encontram alguns vestígios, e do arquipélago de Solor, foi “transladado” para Timor-Leste quando “duas companhias de moradores, isto é voluntários nativos ou “tropas de segunda linha” provenientes desses espaços e do Oecússi, para onde tinham acompanhado os padres

---

<sup>31</sup> CR (ver anexo 3.3.1), ex-reitor da Universidade Nacional de Timor Lorosa’e (UNTL), refere, a propósito desta comunidade árabe que se instalou no território, ainda antes da 2.ª Guerra Mundial, que “tem uma linguagem própria, um bocado misturada com o tétum de Cupão, o tétum falado no outro lado da Indonésia, e um bocado de malaio.” Já Mari Alkatiri (ver anexo 3.3.4), ele próprio muçulmano, afirma que “a própria comunidade islâmica aqui falava uma língua de origem malaia”.

<sup>32</sup> Esta comunidade chinesa manteve escolas no território (18 primárias e uma secundária) à sua custa, incluindo nos seus currículos a disciplina de Língua e Cultura Portuguesa.

<sup>33</sup> Entrevista realizada em Díli, Timor-Leste no âmbito desta pesquisa. O Padre Felgueiras é descrito da seguinte forma pelo jornalista Manuel Acácio (2003, p. 30) “Um homem alto e magro, de óculos com uma armação antiga, de barba branca sempre cuidadosamente aparada, vestido com uma batina já gasta mas imaculadamente branca. Este jesuíta, que nasceu em Portugal mas tem o coração timorense, devotou-se à causa da libertação de Timor e à defesa da língua portuguesa.”

<sup>34</sup> “Havia uma grande comunidade, essa grande comunidade que havia, que era um valor excecional, que a mim parecia, sim, como simples observador, a mim parecia que aquela comunidade chinesa que estava aqui, que era... chamávamos-lhes “China-Macau”. Não era um “china” qualquer. Era o “China-Macau”, os chineses que vinham de Macau, às vezes, por motivos disciplinares ou que vinham para aqui trabalhar e sabiam ofícios: eram carpinteiros, eram alfaiates, eram construtores, eram comerciantes, tinham transportes... Eram uns homens que davam vida a isto. O comércio estava todo nas mãos deles. A vida, o dinamismo estava nas mãos deles. (...) Em qualquer parte de uma vila em Timor para se comprar uma coisa, como é que se dizia? “Vou ao china” (...) era uma comunidade não sei se 12 a 20 mil, que sabiam tétum. Falavam muito bem tétum. Também lá entre eles sabiam chinês. (...) Tinham a sua escola, onde é agora chamada ainda Escola China... (...) e tinham também um padre que vinha de Macau para aqui para os atender. E tinham, naquela zona, onde é o Paulo IV agora, havia ali um edifício que era a capela, onde o padre, que vinha de Macau, atendia religiosamente os chineses (...) Os de Macau, pois, sabiam falar português e chinês também, mas eles também falavam um português, assim um bocado...com o infinito, sempre com infinito, mas entendiam-se e eram sempre muito corretos, muito educados, muito alegres...Então, essa gente, quer no aspeto assim de dar vida às atividades, aqui de Timor, proporcionavam aos timorenses as coisas que eles precisavam.”

Dominicanos, se veio instalar naquela zona da cidade de Díli, após o abandono da capital em Lifau” (Thomaz, 2002, p. 148). Do antigo “crioulo macaísta”, trazido de Macau por algumas famílias desse território, também já não há vestígios. Thomaz (2002) considera possível ter havido uma grande proximidade entre estes dois crioulos, por ambos terem tido muito contacto com o malaio, sugerindo um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

São estas, em suma, as línguas que são apresentadas pelos estudos a que tivemos acesso, como fazendo parte da paisagem sociolinguística de Timor-Leste.

Em conclusão, e à laia de síntese, o mundo multilingue de Timor-Leste é constituído, aplicando a terminologia de Cavalli et al. (2009), por um *multilinguismo endógeno*, constituído pelas línguas tradicionais, fazendo parte do seu património cultural, e por um *multilinguismo exógeno*, decorrente da abertura da sociedade à diversidade não só face à crescente mobilidade económica e profissional, isto é, inerente à abertura de fronteiras e à mundialização, mas, sobretudo, na sequência e como consequência de processos históricos-políticos.

Do primeiro tipo de multilinguismo fazem parte as designadas línguas autóctones. Estas são fruto da presença de povos pré-austronésicos, manifestada nos substratos linguísticos do mambai, tocodede e quemaque (línguas semi-austronésicas) e anterior à migração do povo papua, por volta de 2.000 a.C., proveniente da península Bomberaica na Papua Nova Guiné e, muito provavelmente, falante de uma só língua que, fragmentando-se, originou o fataluco, macalero, macassai, bunaque. Posteriormente, populações provenientes de Kisar terão feito despontar o maku’a ou lovaia na ponta leste da Ilha. Por fim, uma migração austronésica, mais recente e com fortes contactos com o povo de cultura ambónica e outros povos de cultura malaia o que levou a uma “crioulização”, segundo Hull (2002), ou a uma “reestruturação gramatical”, segundo Albuquerque (2009), das línguas de Timor num curto espaço de tempo, trouxe um leque de línguas austronésicas ou malaio-polinésicas (ver figura 8).



Fig. 8. Mapa de afinidades linguísticas de Timor (Fonte: Durand, 2010b, p. 25)

Do segundo tipo de multilinguismo, o exógeno, constam línguas como o português, o malaio indonésio, o inglês, o “chinês” e a variedade do malaio, usado pela população muçulmana.

**Os contactos linguísticos e culturais com o português** foram-se fazendo, de forma mais consistente, a partir da 2.ª metade do séc. XVI, através do comércio e da missionação da Igreja Católica, como já referimos, e a partir do séc. XVIII com a presença simbólica do poder político português, personificado na pessoa do governador. O português vai-se impregnando no território através das “companhias de moradores” e adquirindo o estatuto de língua administrativa, enquanto o tétum é a língua preferencial da missionação. Em breve, as ordens religiosas ocupar-se-ão da Educação, utilizando para o efeito o português, tal como a própria Igreja Católica o fará. Episódios de deportação farão também chegar a Timor não só portugueses de Portugal, mas também africanos e portugueses de etnia chinesa oriundos de Macau, território sob a alçada de Portugal até 1999. Este grupo étnico já há muito mantinha contactos com Timor, através do comércio. Se o “chinês” perdura há longos anos como uma língua de comércio, o português era a língua do poder, imposta pelo poder colonizador central, língua administrativa, da educação e da Igreja católica. Era a língua da elite política e religiosa, até 1975, tendo sido também a língua da guerrilha e por esta implementada junto das populações.

Relativamente ao **malaio indonésio**, variante do malaio, é uma língua que surge, na sequência da independência da Indonésia, em 1945. Da pesquisa realizada

em Timor em 2010, constatámos que, antes da invasão indonésia, era principalmente uma língua de comércio. Depois dessa data, tornou-se numa língua de poder, língua de escolarização e da administração no Timor português.

O **inglês** desponta em Timor-Leste, sobretudo, com a chegada das forças internacionais, após o referendo de 1999. Sendo considerada atualmente como língua de trabalho, é a língua da comunicação internacional.

No que respeita à **variedade do malaio**, utilizada pela comunidade muçulmana, esta apresenta-se com muitas interferências do tétum de Kupang. Finalmente, a comunidade chinesa, que, atualmente, se dedica ao comércio e à construção civil, recorre ao “chinês”, seja este o *hakka*, o cantonês, o mandarim ou outra língua.

### 1.2.2. A hegemonia do tétum

Ainda dentro desta descrição da paisagem linguística timorense importa refletirmos sobre as razões que poderão ter contribuído para uma hegemonia do tétum em detrimento das restantes línguas autóctones.

Esta língua apresenta-se em Timor-Leste com 3 ou 4 variedades conforme os autores, sendo designadas por alguns como “dialetos”. Todos eles concordam com a distinção entre um tétum “puro”, mais elaborado, “um tétum clássico,” e um tétum mesclado, que sofre a influência direta de outras línguas, sobretudo do português e do malaio indonésio, o tétum praça ou tétum Díli. A discordância ocorre relativamente às variantes desse “tétum clássico.” Enquanto Thomaz (2002) considera que este inclui as variantes “térik”, “belo” e “lós”, o que “evidencia as diferenças de estatuto social pelo uso de uma linguagem de cortesia convencional” (p. 115), Costa (2012), na informação que lhe solicitámos, por correio eletrónico, sobre o assunto, explica:

“esta distinção entre «tétum terik» ou «tétum belo» e «tétum los» é feita pelos falantes nativos do tétum das zonas de Samoro, Vikeke, Alas, .... pois eles julgam que o seu tétum é mais correto que o «tétum terik» (ou tétum belo). Acho que já tinha dito, que foi o mestre Paulo Quintão e o mestre Andrade que começaram a dar o nome de «tétum los», ao tétum falado no reino de Samoro e nos locais longe da fronteira. Depois há o «tetun-prasa» ou «tetun-Díli» (antigamente, quando se falava em *prasa* era mesmo que dizer Díli (amanhã vou à prasa = amanhã vou a Díli). Para mim, como já disse, existe o tétum e várias formas de falar («tetun terik» ou «tetun beli» e «tetun-prasa» ou «tetun Díli»), assim como atualmente alguns falam em «tétum da igreja». Para os

novos, hoje, depois da divisão do tétum em «tetun terik» e «tetun prasa», já ninguém (ou muito poucos) fala em «tetun los».

Em 2001, Costa distinguia “tétum terik” de “tétum lós”, como sendo ambas formas mais “puras” da língua. Enquanto o “tétum terik”, assim chamado por usar formas muito sincopadas, é falado no Suai, Cova Lima e em Atambua (Timor Indonésio), o “tétum lós” é utilizado em Soibada, reino de Samoro, em Alas, em Viqueque, Fatu-Berliu, Luca,... e os seus falantes designam-no assim por o considerarem “o correto”, “o exato” (“los”). Nem Thomaz, nem Costa referem a existência do “tétum belo” em Timor-Leste, considerando Costa que ele permanece junto à atual fronteira, mas não entrando no território, embora haja grande aproximação entre esta variedade de tétum e a de terik. Costa (no prelo) justifica a distinção entre “tétum térík” e “tétum belo” em função dos espaços que ocupam, isto é, em Timor-Leste designa-se por “tétum terik” e na Indonésia “tétum belo”. O mesmo posicionamento é assumido por Thomaz (2002).

Em contrapartida, Hull (2002) e Leclerc (2004, 2012) propõem “tétum terik”, “tétum belo” e “tétum praça”. Esperança (2001) entende que “tétum terik” e “tétum belo” são duas designações para a mesma variedade, do mesmo modo que “tétum clássico” é sinónimo de “tétum terik”. Leclerc (2004, 2012) considera o tétum falado na costa do mar de Timor, junto à fronteira com a Indonésia, como sendo tétum belo. Hull (2002), em contrapartida, afirma que o tétum belo se estende desde o estreito de Ombai até ao mar de Timor na fronteira entre os dois timores e nos picos de Atambua (aqui coincidindo com a zona de tetun terik de Costa) e Atapupu, localizado em Timor Indonésio. No mesmo sentido, segue Albuquerque (2009), “o tétum térík é falado mais no interior e é uma das línguas de Timor-Leste que sofreu menos influência dos contactos; o tétum belo é falado na fronteira com a Indonésia e apresenta uma forte influência da língua malaia” (p. 77), não sendo nenhuma destas variantes falada ou compreendida fora do seu espaço. Costa (no prelo), apresenta uma nova variante, o tétum veicular, que define como “esse tétum que a igreja usa nos seus textos litúrgicos, procurando dar formas e estruturas que possam ajudar qualquer indivíduo a desenvolver a sua comunicação.”

O “tétum praça” é, por seu lado, originário da cidade de Díli, também designada por “praça [forte]” (fortaleza), constituindo uma variante muito

simplificada, “mais pobre” (Costa, no prelo), das outras duas e é a variedade que possui, atualmente, o maior número de falantes.<sup>35</sup> A hegemonia deste tétum sobre o tétum clássico só ocorre depois da II Guerra Mundial (cf. Thomaz, 2002, p. 117). Leclerc (2004, 2012) refere um crioulo do tétum praça, falado nos arredores de Díli, o *nana’ek*, do qual não obtivemos qualquer informação. Importa referir que Díli era uma zona onde a língua autóctone era o mambai que, no decorrer da reurbanização da cidade, no séc. XVIII, foi substituído pelo tétum praça. Hull (2000) não deixa de estranhar esta ocorrência, dado que aquela língua estava tão ligada ao catolicismo que até lhe chamavam “a língua dos batizados”. Talvez pudéssemos colocar, por hipótese, que a confluência de populações oriundas de diferentes grupos etnolinguísticos para Díli, onde havia necessidade de mão-de-obra, tenha feito emergir o tétum, língua veicular já à época. Este linguista australiano aponta os portugueses como responsáveis pela simplificação e pela introdução de muitas palavras portuguesas no tétum, que delas se apropriou, dando assim origem ao tétum praça. Sabendo nós que os missionários utilizaram o tétum como língua de evangelização, é credível que tal tenha acontecido. Aliás, quanto mais expostas à missionação, mais interferências do português as línguas acabavam por sofrer.

Voltando de novo à nossa questão, vejamos alguns dos argumentos apresentados por Thomaz (2002) para a prevalência do tétum, que o próprio vai refutando, acabando por não optar por nenhum deles. O autor refere, por exemplo, que o uso do tétum como língua veicular parece estar relacionado, por um lado, com as conquistas de metade oriental da ilha por um poder político que falava tétum, os *datos belos*, e, por outro, com a hegemonia de dois reinos, o de Ué-Hali (Wehali ou Bé-háli) e o de Luca, perto de Viqueque. Costa (2001) apresenta argumentos semelhantes, explicitando um pouco esse papel dos Belos, “como casta nobre e a sujeição de todos os reinos ao *liurai* de Ué-Hali, consolidada pelo sistema de aliança matrimonial (...). Com a presença dos *datos* de Belo, como poder reinante em vários reinos, o tétum tornou-se língua oficial de comunicação” (p. 60). Este autor refere mesmo, num artigo posterior (no prelo), a existência do *durbasa* (“perito em língua”, tradutor) para

---

<sup>35</sup> Existem estudiosos (cf. Carvalho, 2001; Esperança, 2001) que consideram a hipótese do tétum Díli/prança ser “herdeiro” dos crioulos asiáticos de base portuguesa existente em Solor, em Larantuka (Flores), Lifau (não documentado) e o designado Português de Bidau.



explicar, nas línguas locais, as ordens emanadas em tétum, do reino de Ué-Hali. Este reino, que se formou, segundo Hull (2000), no séc. XIV, uniu através da língua muitos reinos que se localizavam na zona centro de Timor, e a hegemonia do reino de Luca, também falante de tétum, sobre a região do extremo leste, são fatores a ter em conta. Durand (2010b) considera, por seu turno, esse poder mais espiritual do que político.

Thomaz (2002) remete para uma das mais antigas fontes portuguesas, do início do séc. XVII, “que diz que na ilha se falam duas línguas: a dos Belos e a dos Vaiquenos” (p. 72), correspondentes aos reinos de Ué-Hali e de Sanobai, aos quais os restantes reinos da ilha reconheciam suserania. Além disso, também se encontram referências a localidades cujos nomes são de origem tétum, fora da zona onde esta língua era falada, o que pode evidenciar já uma certa supremacia linguística. A própria distribuição geográfica do tétum sugere que seja recente, espalhando-se por uma zona descontínua sem variação dialectal pronunciada e o facto de se chamar até ao séc. XIX, “Região ou província dos Belos”, a toda a metade oriental da ilha pode indiciar que aquele povo teria tido um domínio total.

Contudo, o uso desta língua foi mais tarde promovido e desenvolvido pelos missionários que, além das zonas inicialmente cristianizadas, o Oecussi e Manatuto<sup>36</sup>, onde se serviram das respetivas línguas autóctones, o baiqueno e o galóli, a utilizaram não só como língua de missão, mas também na produção de gramáticas e dicionários. A este propósito escreve Costa (2001):

“A posição do tétum como língua franca foi consolidada pela presença dos missionários que, ao aceitarem a conversão ao catolicismo da rainha de Mena e família (1640), da rainha viúva de Lifau e família (1641) e depois da rainha de Luka (1641), reinos falantes de tétum, quando Timor era devastado pelos malaios e mouros de Makásar, adoptaram o tétum como língua de missão, de oração e de catequese” (p. 61).

Quando em 1898, a Companhia de Jesus abre um Colégio em Soibada<sup>37</sup>, um dos nichos linguísticos do tétum, e que se veio a revelar não só como um centro intelectual de excelência, em Timor-Leste, mas também como um espaço de difusão da própria língua, tal poderia ser considerado como um elemento a reforçar a sua hegemonia,

---

<sup>36</sup> Em 1738, em Manatuto, surgiu um Colégio onde ensinaram os oratorianos de Goa.

<sup>37</sup> Os designados “professores catequistas” formados neste Colégio acabaram por ter um papel muito importante não só como principais atores na aculturação das populações rurais, na alfabetização e na propagação da religião católica, mas também na difusão da língua e da cultura portuguesa.

mas Thomaz discorda em absoluto desta hipótese, dado o tétum ser já, à época, uma língua franca. Além disso, o autor argumenta com o facto de o dicionário de tétum de Rafael das Dores, o primeiro dicionário Tétum-Português, publicado em 1903, ter sido iniciado em 1871, muito antes da fundação de Soibada.

Em conclusão, teremos que nos questionar se esta preponderância do tétum relativamente às restantes línguas nacionais não se fica a dever justamente a este processo histórico, iniciado no tempo do poder e da expansão do reino de Ué-Hali, do qual há vagos testemunhos, mas que os topónimos tétum e híbridos, em zonas “que lhe não servem de berço” (Thomaz, 2002), revelam um certo enraizamento como língua veicular, desenvolvido pelo trabalho dos missionários, que o terão utilizado na evangelização, sem terem desistido do baiqueno, no Oecussi, e do mambae em Manatuto. Citando Thomaz (2002), diremos que “dessa sujeição de todo o país aos *datos* belos sob a suserania de dois reinos de língua tétum, resultou a divulgação dessa língua como língua veicular em toda a região” (p. 72), e que tal situação incutiu, simultaneamente, um cariz identitário ao tétum, uma vez que

“ao tornar-se algo de comum a todos os povos timorenses, mas não sendo usado fora da ilha, o tétum a par de outros factores de integração cultural, tais como o catolicismo, vai assumindo gradualmente um papel unificador e diferenciador em Timor-Leste, semelhante ao que as línguas nacionais assumem na Europa” (p. 106).

Finalmente, assinalemos que, em 1981, o tétum foi a primeira língua reconhecida como nacional em Timor-Leste, quando o regime de Jacarta pretendeu impor o uso do malaio indonésio nas celebrações litúrgicas. Na eminência de tal evento, a Igreja Católica timorense que sempre utilizara a língua portuguesa, antecipou-se e fez traduzir todos os textos litúrgicos para tétum, convertendo-o na língua oficial da Igreja de Timor-Leste. Esta ocorrência foi em parte responsável pela “rápida propagação, adoção e efetiva utilização pelos timorenses” (Brito & Martins, 2005, p. 642) da religião Católica. Também o facto da lei indonésia obrigar todo e qualquer cidadão a ter uma religião, justifica essa explosão religiosa, “opção consciente e coerente com o seu passado histórico”, na opinião de Felgueiras e Martins (2006, p. 227).

### 1.2.3. Os dias da independência

Durante os 460 anos em que Portugal ocupou o território, o português influenciou as línguas timorenses. Vejamos o que Hull e Eccles (2005) escrevem, na sua *Gramática da Língua Tétum*, a propósito dessa coabitação linguística:

“Um dos resultados dos quatrocentos anos de domínio directo e indirecto por Portugal é o facto de as línguas de Timor-Leste terem sido parcialmente assimiladas a uma língua europeia, podendo hoje ser descritas, num sentido literal, como “europeóides” (...) Esta europeização das línguas de Timor-Leste reflecte fielmente a natureza híbrida da civilização dos timorenses de leste, uma síntese inextricável de elementos indígenas e latinos, mais semelhante à cultura das Filipinas do que a qualquer uma da Indonésia” (p. iv).

No decorrer dos 24 anos (de 7 de dezembro de 1975 a setembro de 1999, data do referendo que permitiu a independência de Timor-Leste) que durou a ocupação indonésia, o *bahasa*<sup>38</sup>, malaio indonésio, foi imposto a toda a população de Timor-Leste, enquanto o português foi proibido. Esta decisão originou uma cisão linguística na população, sendo, normalmente, os mais velhos falantes de português e os mais jovens de malaio indonésio.

Até à ocupação indonésia, o tétum, ainda que tendo um menor número de falantes do que o mambai, era a língua mais difundida e mais utilizada, razão pela qual já era considerada língua veicular em quase todo o território (cf. Thomaz, 2002). O mesmo autor justifica a persistência e a difusão do tétum, durante este período, imputando-as a “razões políticas e culturais: essencialmente o desejo de manter uma diferença e afirmar uma personalidade étnica” (idem, p. 73). No entanto, durante o período indonésio, a guerrilha serviu-se essencialmente do português e do tétum, o que pode ter sido o sinal desencadeador desta transformação que constatamos hoje em dia.

Após o referendo de 1999, aquando do Congresso do Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT), em agosto de 2000, o português seria votado como língua oficial e o tétum ganharia o estatuto de língua nacional<sup>39</sup>. Em 2002, a

---

<sup>38</sup> O malaio indonésio é normalmente referido em Timor-Leste por “bahasa indonésia” ou apenas “bahasa”, que significa “língua” em malaio.

<sup>39</sup> Eccles (2000) regista, a propósito das decisões tomadas neste congresso, a necessidade “to develop Tetum within a period of five to ten years” e “To guard against the linguistic imperialism of

Constituição estabelecia como línguas oficiais (artigo 13.º) o tétum e o português e como línguas de trabalho (artigo 159.º), “em uso na administração pública a par das línguas oficiais, a língua indonésia e a inglesa, enquanto tal se mostrar necessário”. O documento salvaguardava ainda o lugar das outras línguas nacionais<sup>40</sup> que, além de “valorizadas e desenvolvidas pelo Estado”, devem ser preservadas e protegidas, funções atribuídas ao Instituto Nacional de Linguística, criado pelo Governo em 2001, que funciona junto da Universidade Nacional de Timor-Leste. Cabe igualmente a este Instituto “a elaboração de um padrão ortográfico para o tétum, mas também adequado às demais línguas indígenas (definidas «línguas nacionais»)” (Hull, 2005).

Se tivermos em conta os resultados do Census 2004, verificamos que as 3 línguas que apresentam maior número de falantes são: o tétum praça com 24,1%; o mambai com 17,7% e o macassai com 12,1% (cf. Durand, 2011, p. 114). Atualmente, e tomando por referência os números apresentados pelo Census 2010<sup>41</sup>, relativos ao número de falantes de cada língua materna, constata-se que o tétum<sup>42</sup> tem 42,58% dos falantes timorenses, mas que o mambai e o macassai se mantêm em 2.º e 3.º lugar com 12,46% e 9,66% de falantes, respetivamente. Ramos Horta, ex-Presidente da RDTL, utilizando os dados do Census 2010, afirma que “cerca de 90% da população [timorense] usa tétum diariamente”, “35% são utilizadores fluentes do indonésio e 23,5% falam, leem e escrevem português” (2012, s/p.). Ramos Horta afirmou ainda no mesmo jornal que “estima-se que a língua inglesa [seja] entendida por 31,4%” (ibidem).

Estas afirmações são efetivamente aproximativas, tendo em conta os valores apresentados no Census 2010 e aos quais tivemos acesso (ver figuras 9 e 10):

---

English, it was also resolved that for every hour dedicated to English in schools, two hours must be dedicated to Portuguese” (p. 23).

<sup>40</sup> Eccles (2000) escreve a este respeito que “Room ought to be left for one of these languages (Makasae seems a likely contender on account of the number of speakers) to become a national language alongside Tetum” (p. 24).

<sup>41</sup> A leitura deste Census (2010) levanta muitas dificuldades na comparação de dados e fornece outros que se nos afiguram pouco credíveis. Por exemplo, apresenta 5 falantes de kawaiina e 259 para o idalaka, quando se trata de acrónimos para várias línguas, apresentando depois, discriminadamente, o número de falantes de cada língua que integra cada grupo, superando em muito os anteriores; refere uma língua não identificada na literatura “sa’ani” (utilizada na zona de Luro) com 0,45% de falantes, etc. (ver anexo 9.3.3).

<sup>42</sup> Não especificada a variedade.

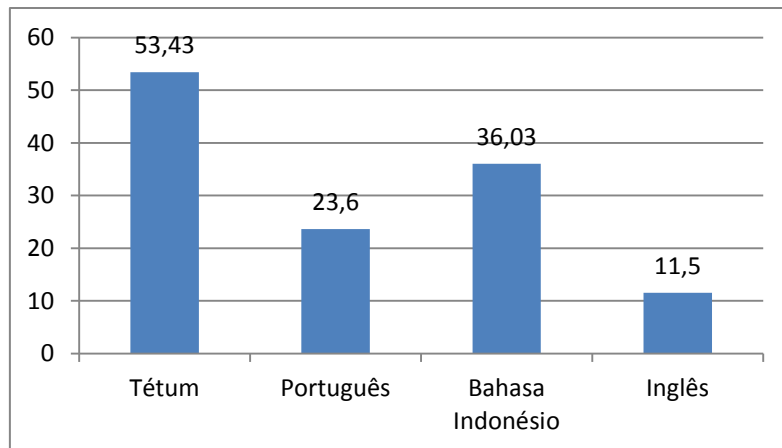


Fig. 9. Falantes das línguas oficiais e de trabalho<sup>43</sup> (Fonte: *Population and Housing Census of Timor-Leste 2010*, vol.3, pp. 181 e 194)

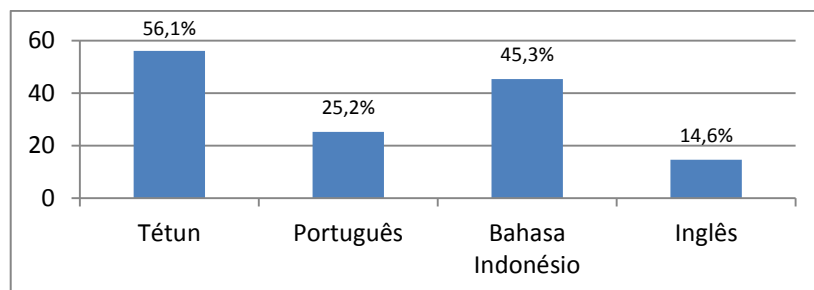


Fig. 10. Taxa de literacia em adultos<sup>44</sup> (Fonte: *Population and Housing Census of Timor-Leste 2010*; Figures at a Glance, p. xvii)

Ainda que a forma como os valores são apresentados no Census 2010 crie alguma perturbação quanto à sua leitura, como já assinalámos, na medida em que os dados foram recolhidos e apresentados de modo diferente do dos censos anteriores, o que cria dificuldades de comparação, constata-se o seguinte:

- relativamente ao malaio indonésio, em 2001, tínhamos 42,6% de falantes e em 2007, 38,2%, o que sugeria uma diminuição do número de falantes, o que na realidade parece não ter acontecido se tomarmos em consideração os 45,3% de sujeitos com proficiência nesta língua, avançados pelo Census 2010;

<sup>43</sup> População com 5 e mais anos com competências na oralidade, leitura e escrita.

<sup>44</sup> Percentagem de pessoas com 15 e mais anos que podem falar, ler e escrever nestas diferentes línguas.

- quanto ao inglês, em 2001, havia apenas 2% de falantes e em 2007, 4,3% de acordo com os Censos anteriores, o que permitia encarar uma maior difusão do inglês, contrariando a ideia de que esta língua era apenas utilizada pelos “internacionais”;
- no que respeita ao número de falantes timorenses de português, “a língua adormecida”, como lhe chamou Brito (2010, p. 180), nota-se um aumento significativo relativamente aos Censos anteriores. De acordo com estes, em 2001, 5,3% da população falava português. Em 2004, tal como refere Durand (2011, p. 114), a percentagem seria de 13,6%, tendo aumentado para 15,6% em 2007 (ver figura 11). Atualmente, observando a situação *in loco*<sup>45</sup>, constata-se que são, sobretudo, os mais velhos e as crianças que falam português, embora o utilizem de forma diferenciada: os mais velhos procuram evidenciar o seu domínio e encontrar situações para o fazer, enquanto os mais novos o utilizam, sobretudo, em sala de aula;
- finalmente, o tétum, com 81,7% de falantes em 2001 e com 87,4% em 2007, é a língua que nos levanta mais problemas quando a comparamos com os dados de 2010, no qual apenas 56,1% são capazes de falar, ler e escrever nesta língua (ver figura 10). Nesta perspetiva ficam de fora todos aqueles que não sabem nem ler, nem escrever e nós estamos conscientes que o nível de analfabetismo é grande em Timor-Leste, razões que nos levam a não acreditar que tenha havido um retraimento no uso do tétum. Aliás, se compararmos os níveis de literacia ao nível das competências de oralidade e de leitura em tétum e português, concluímos que o número de falantes e leitores é superior nesta língua do que na língua autóctone (ver anexo 9.3.3, p. 181).

---

<sup>45</sup> Aquando da nossa estadia, em Timor Leste, com a finalidade de recolher dados para este estudo.

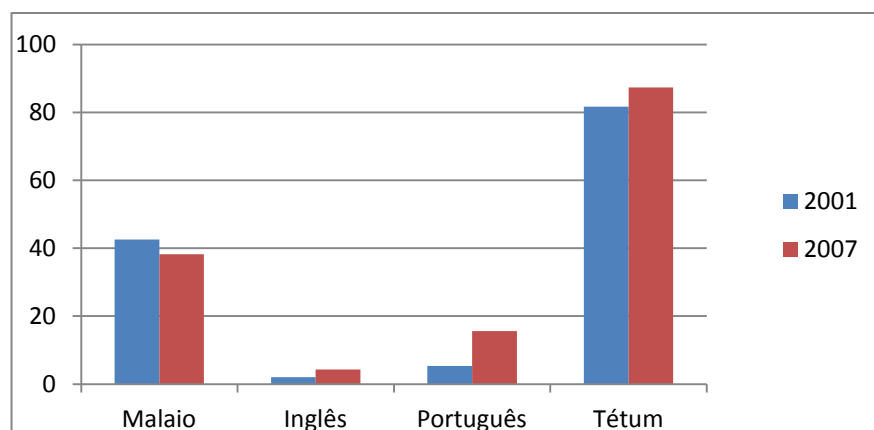


Fig. 11. Percentagem de falantes de malaio indonésio, inglês e português nos Censos 2001 e 2007 (Fonte: Censos 2007, p. 22)

“A língua adormecida” de Brito (2010) está, de acordo com os resultados dos diferentes censos, a “acordar”, mercê não só do esforço dos próprios timorenses, que durante os 24 anos de administração indonésia, a procuraram manter viva, opondo-se à política linguística implementada pelos invasores, como pudemos constatar não só na literatura existente sobre o assunto, como em algumas das entrevistas (ver anexos 3.1.1; 3.2.1; 3.3.1. e 3.3.7.) realizadas em Díli, em 2010, mas também fruto de esforços da própria Igreja Católica e, mais recentemente, dos governos de Portugal e do Brasil. A língua portuguesa, associada à religião católica numa zona onde proliferam em grande escala outros credos (Islamismo, Hinduísmo, Budismo e outros), tornou-se assim num instrumento identitário.

Face ao que foi dito, permitimo-nos concluir que, do nosso ponto de vista, a escolha do português, “instrumento de colonização” e “arma da resistência” (Alkatiri, 2008), como língua oficial decorre de vários fatores: um peso simbólico pelo facto de ter sido a língua utilizada pela “guerrilha”; um peso identitário, pelo seu passado no território; um peso afetivo, decorrente da sua ligação ao catolicismo e, finalmente, um peso geoestratégico: confinado a um pequeno espaço entre a Indonésia e a Austrália, Timor-Leste escolheu a língua do antigo colonizador, como instrumento de diferenciação e de pertença a um outro bloco político-económico/geopolítico, a CPLP.

#### **1.2.4. O espaço sociolinguístico escolar**

Mas se até aqui procurámos descrever a paisagem sociolinguística timorense, vista de forma ampla e diacrónica, como poderemos caracterizar o espaço sociolinguístico escolar? Esse é um dos objetivos deste nosso trabalho investigativo, razão que nos faz aguardar o seu desenvolvimento para que possamos responder de forma mais detalhada a questões relacionadas com este assunto (ver capítulo 4).

As considerações que desenvolvemos até agora vão-se repercutir inevitavelmente na Escola, na medida em que se trata de um espaço de socialização que, contribuindo para o desenvolvimento do aluno, participa na construção da(s) identidade(s) de todos aqueles que educa. Esta diversidade linguística e cultural, a que anteriormente aludimos, constitui, em parte, o repertório linguístico (plurilingue) de cada um dos alunos. E é este repertório plurilingue que, no contexto no qual nos situamos, vai permitir a cada sujeito interagir em diferentes redes sociais, nos quais se reconhece e é reconhecido, construindo deste modo uma identidade plurilingue (e pluricultural), tornando-se a língua num fator de interação social, por vezes, de coesão social.

Acresce ainda que este repertório é composto por várias línguas ou por variedades da mesma língua, eventualmente, com diferentes graus de proficiência, apelando a diferentes tipos de competências. A utilização e o desenvolvimento das competências plurilingues adquiridas são possíveis, na medida em que se pode manter a influência de várias línguas no processo de aprendizagem ou na sua utilização em interação. E seguindo o raciocínio de Dahlet (2010a), estas identidades, que se compõem de “une infinité de détours linguistiques et culturels” (p. 36) revelam uma originalidade que se reflete nas seguintes características: “reflexivas” (porque “configurées et imaginées en dehors de toute transmission”), “parciais”, na medida em que são “relativisées par l’efflorescence de leur constante germination réciproque” e “abertas” porque são “preuves et effets d’une dynamique de contacts, inhérente à leur constitution, et qui implique nécessairement la pertinence de l’autre dans la réélaboration” (ibidem), daí que sejam consideradas “híbridas” por não serem nem transparentes, nem intermutáveis. Nos capítulos seguintes, abordamos com detalhe o modo como estas identidades complexas estão presentes na escola e são (ou podem ser) por ela tida em conta.



De acordo com Cavalli et al. (2009), os Sistemas Educativos devem garantir um desenvolvimento harmonioso das competências plurilingues dos aprendentes, graças a uma abordagem coerente, transversal e integrada, tomando em consideração não só todas as línguas do repertório de um aprendente plurilingue, assim como as respetivas funções. Esta perspetiva levanta muitas objeções em contextos onde a maioria das línguas é ágrafa, como acontece em Timor-Leste. E se a construção das identidades plurilingues tem implicações políticas, éticas e sociais, a mundialização e a globalização colocam novos desafios do ponto de vista da coesão social e da integração, uma vez que procuram unificar o que era múltiplo. A este propósito, Dahlet (2008) refere a necessidade da "(...) réintroduction de la catégorie du multiple contre toutes les formes de réduction unidimensionnelle de la globalisation, où les modèles de comportement ne sont déduits que d'une seule composante, qu'elle soit politique, économique, technique ou linguistique, de l'unité humaine" (p. 23). O autor, posicionando-se contra uma visão idílica do plurilinguismo, chama a atenção para o seu aspeto potencialmente conflituoso e invoca o seguinte raciocínio: "la conviction que le plurilinguisme peut être un facteur de paix et d'unité de développement, ne doit pas dispenser d'explorer les ruptures associées à sa conquête et les décompositions, voire, les destructions que peut masquer sa glorification même." (idem, p. 31).

No caso timorense, e como vimos atrás, o Estado resultou não só da junção de vários reinos ou "chefaturas", dotados muitos deles de língua e cultura próprias, mas também de fortes influências externas (portuguesa, indonésia, chinesa, etc.). Todos estes grupos contribuíram para a construção da atual República Democrática de Timor-Leste (RDTL) como nação multilingue, no sentido que lhe é atribuído pelo Conselho da Europa ou seja, "coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade" (2001, p. 23), e multicultural, no sentido que lhe é dado por Byram (2009):

"Une société multiculturelle (...) n'est pas un patchwork où se juxtaposeraient des identités culturelles fixes mais un entrecroisement de réseaux de réseaux et d'identifications à la fois situés, contestés, dynamiques et fluides, et qui sont étroitement liés à un contexte spécifique" (p. 5).

Esta situação não implica, contudo, que todos os falantes sejam obrigatoriamente plurilingues ou que tenham o mesmo nível de proficiência em todas

as línguas, ainda que, de acordo com o Censo de 2004, a maior parte da população fosse plurilingue, embora alguns falantes de baiqueno e de tétum fossem monolíngues (cf. Taylor-Leech, 2007, p. 95).

Esse plurilinguismo, construído, por vezes, com base em acontecimentos histórico-políticos, muitos deles envolvendo situações de grande conflito interno e externo, parece incluir situações de diglossia. Brito (2010, p. 182), por exemplo, refere que presenciou situações deste tipo entre adultos, escolhendo o locutor a língua em função do destinatário. Taylor-Leech (2007, p. 96), por seu lado, considera Timor-Leste como um país onde existe atualmente “linear polyglossia”, dado que um timorense, urbano e escolarizado, pode utilizar os seguintes repertórios verbais:

“(a) a vernacular language, used as a Low variety (L); (b) a variety of Tetum used as a Sub-Low variety, a classification that accommodates lingua franca language (L-); (c) Indonesian, taught as a High (H) variety in the education system during the occupation period; and (d) Portuguese, taught and used as a High (H) language during the colonial period” (ibidem).

Importa, no entanto, mencionar que a própria autora se questiona quanto à utilização do termo *linear*, uma vez que as línguas se organizam ao longo de um *continuum* que vai das variedades altas para as baixas. É essa ideia de *continuum* que permanece, quando nos referimos aos repertórios plurilingues dos sujeitos em Timor-Leste, ou seja, ao conjunto de “ressources plurielles qui se combinent de manière déséquilibrée et évolutive” (Moore & Castellotti, 2005, citadas por Jean-François & Mahadeo-Doorgakant, 2013, p. 54) e que, neste país, assume a forma de uma prática de interação constante entre as línguas que constituem a sua paisagem linguística. É nesse sentido que estes autores propõem a utilização da designação de “competência translinguística”<sup>46</sup>, porque marcada pela dissolução de fronteiras linguísticas, o que permite aos falantes desenvolver uma expressão, mas, simultaneamente, uma competência, que se constrói no encontro de todas as línguas em presença (cf. Jean-François & Mahadeo-Doorgakant, 2013, p. 50). Também Araújo e Sá (2012) se lhe refere, considerando-a “mais focalizada no co-agir em situação (competência em

---

<sup>46</sup> Os autores baseiam-se na definição de *translanguaging* de Ofélia García (2009): “the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features or various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential. It is an approach to bilingualism that is centered, not on languages as has often been the case, but on the practices of bilinguals that are readily observable in order to make sense of their multilingual words” (p. 140).

acção)”, e “como recurso colectivamente constituído” (p. 30), em vez de competência plurilingue, adquirida de forma mais parcelar e monolítica, “mais focalizada na competência como atributo do sujeito actor social (de inspiração tendencialmente cognitivista), que a mobilizaria em acção (competência para a acção)” (ibidem). Ora a Escola vai ter de se confrontar com essas práticas de línguas flexíveis que permitem negociar as identidades plurilingues e multiculturais de alunos entre o espaço familiar e o social. Esta situação vai necessitar e implicar a construção de uma didática do plurilinguismo que leve em consideração as línguas faladas pela criança antes de entrar na Escola e as que utiliza fora da instituição.

No tempo colonial português, o ensino era realizado em língua portuguesa, ainda que o governador Filomena da Câmara<sup>47</sup> (1911-1917) tenha decretado, em 1912, que o ensino primário fosse ministrado em tétum, tendo, para o efeito, mandado imprimir manuais (cf. Thomaz, 2002, p. 68). Paira, no entanto, a dúvida em estabelecer uma relação direta entre esses manuais e a “Cartilha de Tétum” do padre Manuel Laranjeira, datada de 1917, data em que o governador deixa o cargo. Terá esta obra sido ou não publicada ao arripio do governador? Já nos 24 anos da invasão indonésia, a língua de escolarização foi o malaio indonésio. Enquanto estes acontecimentos histórico-políticos vieram reconfigurar o sistema ecolinguístico timorense, a existência de uma língua de poder veio impedir o estabelecimento de relações de convivialidade, de parceria ou de coabitação, cuja existência é desejável num contexto multilingue.

Dado que a atual Lei de Bases da Educação estipula o tétum e o português como línguas de ensino<sup>48</sup>, estas adquirem maior visibilidade escolar pelo estatuto que lhe é conferido. A língua portuguesa assume, devido ao seu estatuto de língua de escolarização, a função da língua do escrito, uma vez que a cultura timorense é principalmente oral. Um deficiente domínio da(s) língua(s) de ensino pode ter um impacto negativo quer sobre os alunos, quer sobre os próprios professores. Ora, por circunstâncias históricas, o português é uma língua com a qual a maioria dos alunos

---

<sup>47</sup> A quem se atribui a frase “Formar diplomados, é criar revoltados”, tendo como referência que o emprego para pessoas qualificadas era escasso, em Timor-Leste.

<sup>48</sup> “As línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português” (GOV, 2008, artigo 8.º).

não está familiarizada, enquanto no que respeita ao tétum, sendo improvável a falta de contacto, esta também pode ocorrer.

Como vimos, a situação sociolinguística de Timor-Leste é, pois, heterogénea e complexa, além de se apresentar como um contexto fértil para avançar com uma grande diversidade de estudos. Esses estudos podem refletir-se na Escola em benefício quer dos alunos, quer dos próprios docentes. A língua é um instrumento identitário, de coesão social e instrumento cultural. Por essa razão não se deve prescindir da língua na qual se é proficiente para a substituir por uma outra que se domina mal ou não se domina, na qual o sujeito não se reconhece e que não traduz ou reproduz os aspetos culturais com os quais aquele se identifica. A introdução das línguas autóctones em contextos multilingues na Escola tem benefícios: (i) psicolinguísticos, pela segurança linguística que a criança sente, quando chega à escola e encontra uma língua que é valorizada, que conhece e com a qual se identifica; (ii) familiares, na medida em que os pais podem investir na educação dos filhos, sentindo-se menos marginalizados de uma educação formal da qual frequentemente não comungam; (iii) ambientais, pela ligação que fazem entre os saberes escolares (meio ambiente, a religião...) e os tradicionais, ensinados pela comunidade; e (iv) económicos, pelo contributo que podem vir a retirar do atividades como o artesanato, a agricultura ou outras (cf. Salabert, 2013). Tem, no entanto, custos económicos e políticos. Trata-se, pois, de um ponto crucial, quando queremos pensar o futuro de um Estado. Voltaremos a todas estas questões no decorrer deste trabalho.

### **1.3. Timor-Leste, a lusofonia e a geopolítica**

Timor-Leste tem-se assumido, desde os tempos da sua independência, como Estado lusófono, no sentido proposto por Brito (2010):

*“espaço simbólico linguístico e, sobretudo, cultural no âmbito da língua portuguesa e das suas variedades linguísticas, que, no plano geosociopolítico, abarca os países que adoptam o português como língua materna e oficial (Portugal e Brasil) e língua oficial (Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau – que constituem os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – e Timor-Leste”* (p. 177, itálico nosso).

Tal implica a sua integração na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), constituída em 1996, e inclusão, conforme se pode ler no sítio oficial deste organismo,<sup>49</sup> em

“um novo projecto político cujo fundamento é a Língua Portuguesa, vínculo histórico e património comum dos Oito – que constituem um espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pelo idioma comum [...]. A CPLP tem como objectivos gerais a concertação política e a cooperação nos domínios social, cultural e económico.”

Além dos países que constituem, atualmente, a CPLP, existem ainda comunidades falantes de português, espalhadas pelo mundo, assim como determinados espaços onde, por razões histórico-políticas, a língua foi permanecendo (Macau, Goa, Malaca, etc...) e que integram o conceito de “lusofonia”.

No entanto, dada a sua situação geográfica, Timor-Leste insere-se na zona de influência da ASEAN (Association of Southeast Asian Nations) ou ANSEA (Associação das Nações do Sudeste Asiático). Esta contextualização geopolítica faz a Timor-Leste outro tipo de exigências, entre elas a utilização do inglês, língua de intercomunicação neste bloco. Talvez por esta razão, o governo timorense tenha manifestado, recentemente, um grande interesse em fazer parte da Commonwealth.

Assim, exatamente pela sua situação geoestratégica, Timor-Leste pode surgir como “ponte para uma parceria construtiva” (Alkatiri, 2008) entre diferentes blocos geopolíticos, como procuramos visualizar na figura 12:

---

<sup>49</sup> Sítio oficial da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa. Disponível online em: <http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=241> (consultado a 15 de janeiro de 2012).

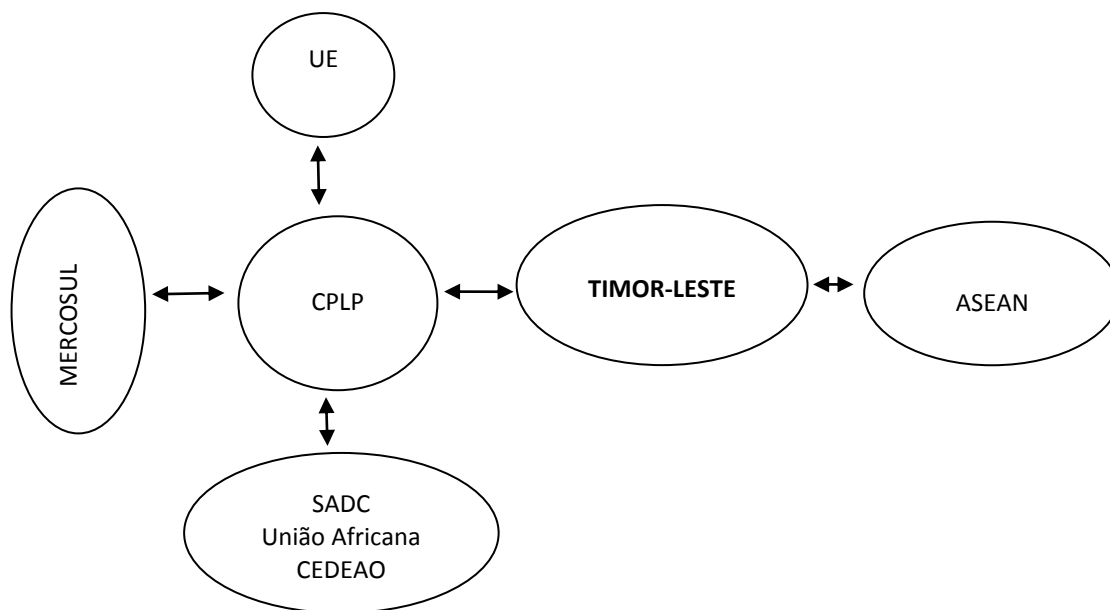


Fig. 12. Timor-Leste e os blocos geopolíticos instituídos

Timor-Leste poderia usufruir, em simultâneo, dos contributos de diferentes blocos, dado o seu posicionamento na CPLP e na ASEAN. Através da CPLP, poderia estabelecer elos de ligação com o Mercosul (BRIC incluído), SADC (Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral), União Africana, União Europeia, etc., construídos em torno de determinados eixos, tendo sempre em vista o seu desenvolvimento. Relativamente à ASEAN, poderia exercer uma influência positiva no estreitamento de relações políticas, culturais e comerciais entre esta e os restantes organismos. Isto mesmo parece ser referido por Alkatiri (2008) num discurso proferido no decorrer do II Congresso da Educação de Timor-Leste, intitulado “A Identidade do Povo de Timor-Leste e a Língua Portuguesa”:

“Somos um país pequeno. Mas a geografia e a geopolítica coloca-nos entre dois gigantes. Queremos e podemos ser **uma ponte para uma parceria construtiva entre países, sub-regiões e continentes**. Porque somos diferentes, podemos ser considerados como um elemento importante na afirmação da natureza multicultural da nossa região. Nesta investida de aculturação global e globalizante, **só sobrevive quem tiver a coragem de manter a sua diferença e lutar por ela**. (...) uma visão verdadeiramente estratégica de desenvolvimento passa necessariamente pelo esforço da nossa diferença (...). **Ser diferente confere-nos o estatuto privilegiado de sermos membros das mais diferentes comunidades**, país com diferentes dimensões de fronteira – fronteira histórico-cultural (CPLP), fronteira regional e sub-regional (Ásia-Pacífico) e fronteira global. É uma riqueza incomensurável. (...) diluir a diferença é o

mesmo que aceitarmos à partida que estamos condenados à morte como nação, como povo, como maubere” (destaque nosso).

Efetivamente, Timor-Leste, confinado a viver paredes meias com a Indonésia, seu mais recente colonizador, e a ser objeto de observação constante por parte da Austrália, tem procurado afirmar a sua identidade, optando pelo português, língua do seu mais antigo colonizador como língua oficial e pela sua integração na Comunidade de Países de Língua Portuguesa, o que lhe veio conferir outros privilégios e obrigações. É exatamente este facto da integração numa comunidade, onde o elemento aglutinador é a língua, que vai permitir enquadrar Timor-Leste, de acordo com o pensamento de Amélia Mingas (2008), num espaço mais vasto.

“No que respeita à CPLP, o seu prestígio consubstanciou-se na presença de Portugal na U.E. presença que tem vindo a ser consolidada com os diversos sucessos que os seus representantes têm tido nessa Comunidade. De igual modo, o Brasil, no Mercosul, ocupa posição de destaque na promoção da língua portuguesa no seio daquela grande comunidade do continente americano. No tocante aos PALOP, a sua acção é, do mesmo modo, sentida no âmbito das comunidades em que estão integrados, nomeadamente, a União Africana e a SADC, entre outras. Daí a admissão, de facto, da língua portuguesa como língua de trabalho, particularmente na SADC” (p. 24).

Para a autora, do ponto de vista político, “a língua comum atingiu uma projeção de excelência” para a CPLP. Do ponto de vista económico, “o Brasil e Angola são os expoentes máximos, devido à comercialização do petróleo e dos diamantes; Portugal, Brasil e Cabo Verde são exemplos de sucesso na área do turismo, não descurando as potencialidades de S. Tomé e Príncipe e Moçambique (...)” (idem) e de Timor-Leste, acrescentaremos nós, não só no turismo, como na comercialização do petróleo e do gás.

A recente candidatura timorense em integrar a Commonwealth não deixa de causar alguma perplexidade, dado o esforço político e social que a opção pelo português, como língua cooficial implicou. Situações como esta, em que os países se agrupam em blocos com vista ao seu desenvolvimento, levou Fettes (2003, citado por Garcia 2007) a reconhecer que, num mundo fortemente globalizado, as políticas linguísticas que uniam a língua à identidade e que funcionaram no decorrer do séc. XX, já não resultam. Atualmente, o que importa, na sua opinião, são as geoestratégias linguísticas, em que a defesa de interesses locais se cruza com a definição e a proteção de um nicho particular no ecossistema linguístico global. Filomena Martins (2008),

Ministra da Educação e do Ensino Superior de Cabo Verde, que acredita que “é o agrupamento à volta de determinados eixos que tem levado ao desenvolvimento” (p. 35), considera que as instituições geoestratégicas constituídas poderiam implementar quer o desenvolvimento sustentável, quer o desenvolvimento plurilingue, e afirma: “temos de rentabilizar, transformar aquilo que *a priori* parece ser uma fragilidade, um constrangimento, numa fortaleza, numa oportunidade de desenvolvimento para os nossos países” (p. 36). E exorta os seus parceiros africanos a encontrar forma de poder “transformar a nossa riqueza linguística em instrumento de desenvolvimento que nos permita alcançar os objetivos do *millenium*, reduzir a pobreza, combater o desemprego e levar a educação a todas as crianças e jovens e adolescentes a nível local e regional” (idem). Parece-nos que este apelo se poderia estender a Timor-Leste, na sua qualidade de membro da CPLP. Mas talvez as palavras de Mia Couto, em *E se Obama fosse africano? E outras inter(in)venções* (2009a), sintetizem melhor uma ideia da qual também comungamos e que nos parece aplicável ao contexto timorense:

"O sociólogo indiano André Béteille escreveu: «Conhecer uma língua nos torna humanos; sentirmo-nos à vontade em mais do que uma língua nos torna civilizados». Se isto é verdade, os africanos - secularmente apontados como não civilizado - poderão estar mais disponíveis para a modernidade do que eles próprios pensam. Grande parte dos africanos dominam mais do que uma língua africana e, além disso, falam uma língua europeia. Aquilo que é geralmente tido como problemático pode ser, afinal, uma potencialidade para o futuro. Porque a nossa habilidade de políglotas nos pode conferir, a nós africanos, um passaporte para algo que hoje se torna perigosamente raro: a viagem entre identidades diversas e a possibilidade de visitar a identidade dos outros" (pp. 25 e 26).



## Reflexão final

Neste capítulo abordámos as línguas de Timor-Leste numa perspectiva diacrónica, descrevendo a situação sociolinguística do país, procurando perceber o seu multilinguismo *endógeno* e *exógeno*. Procurámos perceber o momento atual, revisitando o passado e identificando eventuais consequências que este pode ter quer em contexto escolar, quer em sociedade alargada. Finalmente, aflorámos a questão da língua e dos blocos geopolíticos, nos quais o mundo se procurou organizar com vista ao seu desenvolvimento.

Face ao que foi dito, podemos concluir que Timor foi um espaço de confluências, quer naturais, quer sociopolíticas, quer linguísticas. A atual República Democrática de Timor-Leste resulta não só da junção ou integração de vários reinos, muitos deles com língua e cultura próprias, mas também de fortes influências externas (portuguesa, indonésia, chinesa, etc..), o que contribuiu para a construção de uma nação multilingue e multicultural. A escola, a família, a rua, etc... são paisagens linguísticas e, concomitantemente, espaços de socialização que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, participando na construção da sua identidade. Em espaços multilingues, essa identidade é construída em função das línguas utilizadas.

O quadro ecológico linguístico timorense é composto essencialmente por variáveis<sup>50</sup> sociológicas, demográficas e políticas que têm moldado as relações entre as línguas e os seus falantes (cf. Taylor-Leech, 2007, p. 87). É, igualmente, constituído por um conjunto de línguas vernáculas e suas variedades, de diferentes origens: papuas ou pré-austronésicas, línguas semi-austronésicas (mambae, quemaque e tocodede) e línguas austronésicas ou austronésias ou ainda malaio-polinésicas. Entre as línguas exógenas que convivem, ainda que com diferentes estatutos, com as anteriores encontramos o “hakka”, o cantonês e o mandarim falado por comunidades chinesas, que há muito, aí se fixaram; o português, como língua cooficial, escolhida em função da sua ligação ao passado, à religião e à guerrilha (quer na comunicação interna quer no contacto com o exterior) e como elemento identitário; o malaio indonésio e o inglês, como línguas de trabalho.

---

<sup>50</sup> Haarmann (1986, citado por Taylor-Leech, 2007, p. 87) fez um inventário de vários tipos de variáveis ecológicas: demográfica, social, política, cultural, psicológica, interacional e linguística

Significa isto que a alteração do contexto sociopolítico recente influiu na paisagem sociolinguística timorense que precisa de ser estudada e acompanhada, dada não só pela complexidade com que esta se apresenta, mas também pela proliferação de países cooperantes/doadores que hoje aí encontramos. No entanto, esta diversidade de línguas reflete-se nos sujeitos, através da construção de identidade(s) plurilingue(s), através da aquisição de competências plurilingues ou “translinguísticas” e através da diversidade de olhares sobre o mundo.

A importância atribuída até há pouco às futuras relações com o mundo lusófono, do qual se esperava recolher vantagens sociais, culturais e benefícios materiais, tem sido ultimamente repensada em função da integração na ASEAN e na Commonwealth, confirmando a perspetiva de Fettes (2003, citado por Garcia, 2007), que atrás referimos.

Estando Timor-Leste inserido neste contexto geopolítico que descrevemos e tratando-se de um país multilingue, acreditamos que importa desenvolver uma visão geopolítica do plurilinguismo, com implicação na organização do sistema educativo, refletindo sobre a possibilidade de os aprendentes se tornarem agentes de desenvolvimento social e económico dos seus países, através das línguas. Daí a necessidade de encarar, como já referimos no início do capítulo, a reflexão didática “comme une forme de l’action sociale, dans le tissu complexe des idéologies locales et des «toiles de savoirs, de connaissances et de conséquences matérielles et symboliques» (Heller, 2002, p. 12), dont elle ne peut pas être indissociable” (Castellotti & Moore, 2008, p. 188).

## CAPÍTULO 2 – Da Política Linguística à Política Linguística Educativa

“ Falar do setor da Educação em Timor-Leste é falar de um evento histórico em que uma das mais jovens Nações do Mundo teve de reconstruir, a partir do zero, toda a estrutura e todo o sistema de educação e de ensino do país”

João Câncio de Freitas (2012a). In Prefácio de *Memórias das Políticas Educativas em Timor-Leste, a consolidação de um sistema (2007-2012)*

### Introdução

O nosso estudo aborda questões no âmbito do plurilinguismo e, por isso, de Política Linguística, uma vez que se enquadra na problemática da gestão das línguas no quadro dos Sistemas Educativos. Dado que um dos nossos objetivos é caracterizar a abordagem da diversidade linguística e cultural presente nos discursos reguladores do Sistema Educativo (SE) timorense, não poderemos deixar de ter em conta a *Política* e o *Planeamento Linguístico*, ainda que estas designações terminológicas possam ser ambíguas mas indissociáveis, tal como afirma Pinto (2010):

“Se para uns estas são expressões sinónimas ou são conceitos cuja diferença está no carácter menos intervencionista da política relativamente à planificação, para outros elas designam dois aspectos interligados da mesma actividade: seja a política uma das componentes da planificação linguística ou seja ela o conjunto de princípios que a planificação operacionaliza” (pp. 13-14).

Para a caracterização da política linguística teremos em consideração o ambiente linguístico do qual esta emerge e no qual procura intervir (cf. Pinto, 2010, p. 15). Este estudo enquadra-se, assim, na perspetiva da Ecologia Linguística, considerando as interações entre a(s) língua(s) e o seu meio ambiente, tal como Calvet (1999b) e H. do Couto (2007) sugerem.

Neste capítulo, apresentaremos alguns conceitos e perspetivas relativas às políticas linguísticas, assim como algumas tipologias de políticas linguísticas em contextos multilingues. Faremos ainda um enquadramento diacrónico no que respeita a este tema em Timor-Leste, nomeadamente, apresentando a perspetiva dos

documentos reguladores atualmente em vigor e, finalmente, abordaremos a formação de professores por serem agentes privilegiados na implementação das políticas (linguísticas) educativas. Antes de concluir, incluiremos uma breve reflexão sobre a organização e a gestão do plurilinguismo, para em seguida fazermos uma síntese da política e da planificação linguística na sociedade em geral, que nomearemos “políticas linguísticas”, e na Escola, em particular, para a qual usaremos a designação de “políticas linguísticas educativas”.

### **2.1. Políticas linguísticas: conceitos e perspectivas**

Se, como escreve Gonçalves (2008), “a política linguística é um tema delicado, que mexe com duas áreas muito sensíveis: a da identidade e a das emoções” (p. 196), também desde há muito que o Homem tem vindo a intervir na língua e/ou em situações linguísticas, tal como o poder político tem igualmente marcado a(s) língua(s) através da sua influência. Efetivamente, é pela língua que estabelecemos interações com o Outro, expressamos sentimentos e afetos, mas é também a língua que nos diz da pertença a um grupo e/ou a uma comunidade. Ora, tendo em conta a forma como a sociedade e as línguas interagem, se relacionam e se influenciam, vamos agora explicitar alguns conceitos e perspectivas no âmbito das políticas linguísticas, que mostram esta relação inequívoca entre sociedade (e suas variáveis de ordem política, económica, social, cultural, demográfica...) e línguas.

Tendo em conta que diferentes olhares expressam diferentes sensibilidades e identidades, o tema da(s) política(s) linguística(s) tem merecido o interesse de vários investigadores, de diferentes áreas científicas, levando-os a refletir sob diferentes perspectivas. Analisemos brevemente alguns dos diferentes olhares que fomos encontrando.

Em 1996, Calvet reconhecia que “la *politique linguistique*, détermination des grands choix entre les langues et la société, et sa mise en pratique, la *planification linguistique*, sont des concepts récents qui ne recouvrent qu’en partie [les] pratiques anciennes” (p. 3, itálico do autor). Esta planificação linguística, designação cuja autoria Calvet (1999b, p. 154) imputa a Haugen (1959) e que é igualmente apelidada de “aménagement linguistique”, ou “language planning policy”, ou “planification

linguistique”, por diferentes autores consoante as suas perspetivas e línguas de trabalho, não pode deixar de ser ponderada, quando nos situamos num espaço com a complexidade linguística de Timor-Leste, levando-nos a procurar pistas para obter respostas adequadas às questões que esta complexidade suscita.

Este conceito de espaço linguístico complexo ocorre, segundo Couto (2007), “quando há uma grande dialeção e/ou quando convivem numa mesma comunidade de fala (*Sprachgemeinschaft*) várias línguas” (p. 383). Na opinião deste autor, a política/planificação linguística depende em grande parte da perspetiva do poder político que, frequentemente, em nome da unidade, rejeita a diversidade linguística, procurando construir uma nação correspondendo ao Estado. Significa isto, haver um povo, vivendo num território e falando uma única língua, o que constitui a Ecologia Fundamental da Língua.

Complexificando a situação descrita por Couto (idem), surgem os países recentemente descolonizados, onde a escolha da língua pode constituir um assunto mais suscetível. Josette Tshiluila (2008), nas palavras proferidas na abertura do *Colóquio Ensino/Aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano*, afirma que as línguas colonizadoras tiveram a função de “unir”/“unificar” os novos espaços definidos pela colonização. No entanto, mais tarde, quando surgiu a independência, esses novos Estados não foram acompanhados por uma alfabetização em massa nas línguas oficiais escolhidas, provocando o seguinte panorama:

“Aujourd’hui que les ruptures sont consommées entre langues étrangères officielles et langues locales, et que les populations se sentent agressées de devoir exprimer tous les aspects de leur quotidien dans des langues étrangères, les tentatives de « revaloriser » les langues locales tout en maintenant la langue officielle étrangère, au lieu d’aller dans le sens d’une meilleure intégration nationale, ont fait naître des divergences voire des revendications identitaires que vont porter les élites ethniques” (p. 28).

Por seu lado, Gfeller (2000, p. 139) considera que a correspondência entre língua e Estado-nação, embora permanecendo sempre nas perceções das populações, não é um problema que preocupe os linguistas africanos que hoje se questionam preferencialmente sobre que língua(s), em que código(s) [oral e escrito], em que contextos?

Vários são, contudo, os conceitos de política linguística, termo que surge com Fishman<sup>51</sup>, em 1970, e que nos propomos discutir neste momento para podermos avançar.

Nikol'skij (1975, citado por Couto, 2007) concebe-a como “o conjunto de medidas que se tomam a fim de direccionar o processo linguístico e que são implementadas pela sociedade (pelo Estado)”, ou seja, acrescenta Couto, “pelo grupo dominante” (p. 382). É, pois, “uma forma consciente de intervenção da sociedade no desenvolvimento linguístico” (ibidem), ainda segundo aquele linguista da antiga União Soviética.

Mateus (2009), por seu turno, entende-a como “um conjunto de acções definidas e levadas a efeito pelas autoridades governativas de uma comunidade, que tendem, em última análise, ao benefício individual e colectivo dos cidadãos que utilizam a língua” (p. 2).

Para Feussi (2004), na senda de Calvet, a política linguística situa-se a montante da planificação linguística, através de uma atividade muito mais teórica e mais abstrata, cuja tarefa consiste em formular objetivos, após ter avaliado uma dada situação. Com efeito, Calvet, em 1987 (1999a), já definira “política linguística” como “l'ensemble des choix conscients effectués dans le domaine des rapports entre langue et vie sociale, et plus particulièrement entre langue et vie nationale” (1999a, pp. 154-155), ligada, portanto, ao Estado, enquanto a “planificação linguística”, designação lançada por Haugen em 1959, segundo Calvet (ibidem), pode ser encarada como “la recherche et la mise en œuvre nécessaires à l'application d'une politique linguistique” (idem, p. 155)<sup>52</sup>, isto é, “le passage à l'acte” (ibidem), como sintetiza aquele linguista francês, mas que necessita, muitas vezes, da intervenção estatal.

Esta definição inicial, proposta por Haugen (1959), concebia, de acordo com Pinto (2010), a planificação linguística como “a atividade de elaboração de uma norma ortográfica, de descrições gramaticais e de dicionários de uma língua, que orientem

---

<sup>51</sup> De acordo com García (2007), foi Fishman, numa obra datada de 1985, que enquadrou o campo da planificação linguística na sociologia da linguagem, assinalando que cabe àquela resolver os problemas linguísticos que surgem com a independência dos países africanos e asiáticos em meados do séc. XX.

<sup>52</sup> Este conceito de Haugen, de 1959, está muito ligado à formação de Estado monolingue (“um país, uma língua”) e a uma visão “monoglóssica” da língua (cf. Del Valle & Gabriel-Stheemam, 2002, citados por García, 2007). Haugen deveria apresentar uma norma linguística para o norueguês, num momento em que a Noruega acabava de se libertar de séculos de dominação dinamarquesa.

quem fala e escreve essa língua em comunidades linguisticamente diversificadas” (p. 11), ou seja, oferecendo uma visão fundamentalmente normativa e limitativa em relação à língua.

Relacionado com os conceitos de *política* e *planificação linguísticas*, surge na voz de alguns autores a designação de “aménagement linguistique”. Por exemplo, Feussi (2004) sublinha o seguinte:

“De manière globale, si la « politique linguistique » permet de définir les orientations générales en fonction de la politique de gestion du pays sur un macro plan, la planification viendra donc tout simplement mettre cette orientation en application en travaillant avec un matériau plus concret. Ce qui signifie que ces deux étapes s’inscrivent dans un cadre plus large, et c’est ce qui est appelé « aménagement linguistique » dont le rôle est d’actualiser la politique linguistique par des stratégies précises programmées sur un plan spatio-temporel” (p. 21).

Não nos parece, contudo, exequível traduzir este conceito que, em nosso entender, se enquadra numa visão mais ampla da planificação linguística e que, tal como ele, decorre do termo inglês “language planning”. Loubier (2008) considera que “même si certains auteurs préfèrent employer *planification linguistique* nous utilisons le terme *aménagement linguistique* qui est largement diffusé à l’intérieur de la communauté scientifique francophone” (p. 9). A designação tem sido muito utilizada pelos linguistas canadianos, como acontece com a autora. Em síntese, estas duas designações ocupam espaços semelhantes e diferem essencialmente em função dos autores que as utilizam.

Se é o Estado que detém uma ação mais destacada na elaboração das políticas linguísticas, não podemos ignorar a possibilidade de diferentes entidades poderem interferir nesse processo, como é o caso do contexto familiar. Entre vários fatores, o poder económico surge na elaboração destas políticas com uma influência visível e significativa, muitas vezes em detrimento da valorização do património linguístico local. Por este motivo, importa valorizar, como vimos no capítulo anterior, as geoestratégias linguísticas em que a defesa de interesses locais se cruza com a definição e a proteção de um nicho particular no ecossistema linguístico global, tal como Fettes (2003) defendeu. O autor reconhece que as políticas linguísticas, que funcionaram no séc. XX e que associavam a língua à identidade, já não têm o mesmo significado num mundo fortemente globalizado. As novas ideologias linguísticas

desenvolvem-se num mundo que relaciona língua – economia. E se podemos criticar estas instituições geoestratégicas, na medida em que elas se desenvolvem dentro de um sistema em que uns falantes dessa língua protegem o seu nicho<sup>53</sup> linguístico para poder comerciar com outros tantos milhões de falantes de outros territórios geográficos (espaço lusófono, francófono, hispanófono, anglófono ou outro), tal como invocou García (2007), também é, como reconhece a autora, deste modo, que uma língua global vai tomando um carácter ideológico de mestiçagem, aceitando diferenças para poder estabelecer uma continuidade linguística e cultural que permita garantir vantagens. Estamos perante novas ideologias que se desenvolvem num mundo que relaciona já não língua – identidade, mas língua – economia.

Mais recentemente, Wolton (2010) vai mais longe ao afirmar que, com o movimento de Porto Alegre em 2000, se iniciou aquilo a que chama a “3.ª mundialização”, depois da “mundialização” política e da “mundialização” económica, surge a cultural, entendida como o respeito pelas identidades e pela diversidade cultural. Esta nova mundialização responderia aos desejos dos povos que pretendem reduzir as desigualdades económicas e sociais, mas conservar as suas raízes e a sua identidade cultural, isto é, a cultura em sentido lato. A religião, as línguas, os valores, o património impõem-se como uma nova frente de reivindicação e de lutas, ao lado de uma outra frente económica, social e política. Na ótica de Wolton (2010), a introdução da perspectiva cultural na mundialização torna-a mais difícil de gerir. O autor articula as relações entre identidade, cultura e comunicação, dado que “l’identité culturelle est aujourd’hui inséparable des techniques de communication” (p. 15), num novo “triângulo infernal” a gerir. A diversidade cultural torna-se, assim, uma nova fronteira. Já García (2007) reconheceu que, com a nova ordem económica e, sobretudo, com o avanço da tecnologia, se estabeleceu uma hibridez linguística e uma maior aceitabilidade de um discurso plural.

A visibilidade da questão da diversidade linguística surge associada às novas situações linguísticas, criadas após a 2.ª Guerra Mundial, com a independência de ex-colónias europeias. De acordo com Pinto (2010), investigadores como Haugen e

---

<sup>53</sup> Nicho ou nicho linguístico é, segundo H. do Couto (2009) “o lugar de uma espécie na comunidade, em relação às demais espécies, é o papel que desempenha um organismo no funcionamento de um sistema natural” (p. 18).



Ferguson vieram chamar a atenção para dois aspetos fundamentais no âmbito da planificação linguística, relacionados com as questões da diversidade linguística: por um lado, a atividade de normalização linguística, que se vai focalizar na forma da língua (Haugen), isto é, numa perspetiva mais linguística e, por outro, Ferguson, ao preocupar-se com situações de plurilinguismo, nomeadamente em sociedades em vias de desenvolvimento, vai evidenciar a importância da função da língua, optando por uma abordagem sociolinguística (cf. Loubier, 2008).

Alguns linguistas, no intuito de se afastarem do emaranhado de conceitos por vezes demasiado próximos, propuseram a designação de “glottopolítica”, termo que, nas palavras de Guespin e Marcellesi (1986, citados por Boyer, 1991), é necessário “pour englober tous les faits de langage où l’action de la société revêt la forme du politique” (p. 102) e que poderia sintetizar as relações que uma comunidade estabelece com a língua sob todos os aspetos. No entanto, parece ter sido a designação que menos vingou.

Quando passamos de uma visão europeia para uma perspetiva americana sobre este assunto, mantem-se uma certa fluidez terminológica entre política de língua/linguística (“language policy”) e planificação linguística/“aménagement linguistique” (“planification linguistique”, “normalisation”, “language planning”). No sentido de harmonizar estas diferentes designações, Pinto (2010) integrou os conceitos de “acquisition planning” ou “language in education planning” ou ainda “language (in) education (policy)” naquilo que denominou por “planificação da aprendizagem” e à qual nós chamaremos “política linguística educativa”, tomando por paradigma “política linguística”.

De entre vários investigadores que se têm dedicado ao assunto, gostaríamos de referir Cooper, citado por Menken & García (2010), pelo facto de ter colocado a Educação como um tipo de planificação linguística, afirmando em 1989 que:

“Language policy is the body of decisions made by interested authorities concerning the desirable form and use of languages by a speech group. It also involves consequent decisions made by educators, media directors, etc., regarding the possible implementation of prior basic decisions. According to this definition, the decision to emphasize in a language class specific skills or linguistic forms - even the choice of a textbook could become a part of language policy” (apud García & Menken, 2010, p. 251).

Este posicionamento permitir-nos-á incluir os aspetos educativos da política linguística, no que designámos por política linguística educativa.

Com um campo de estudo mais vasto nos Estados Unidos do que na Europa, as políticas linguísticas, agora designadas no plural, “focusing on the interaction between individual choices and sociopsychological possibilities and constraints, and thus engaging in a ecological approach to LP (*Language planning*)” (Haugen, 1972, citado por García & Menken, 2010, p. 250), vão-se impondo no velho continente.

Em síntese, “language planning” dos anglo-saxões, “planification linguistique” dos francófonos, “normalização” dos catalães ou “aménagement linguistique” dos linguistas canadianos do Quebec são termos próximos que coexistem na literatura sociolinguística e, como refere Calvet (1996), citando Rainier Henri Hamel, “les trois termes planification, normalisation et aménagement réfèrent au même noyau conceptuel mais se distinguent par leurs connotations” (p. 7).

Globalmente, podemos afirmar que, para uns, designações como “language policy and language planning”, “language policy and planning” são sinónimas, para outros, a política tem um carácter menos intervencionista relativamente à planificação (cf. Spolsky, 2004, citada por Menken & García, 2010), para outros ainda são dois aspetos interligados da mesma atividade, quer se considere a política como uma das componentes da planificação linguística (cf. Shohamy, 2006), quer ela seja o conjunto de princípios que a planificação operacionaliza.

Assim, Calvet (1996, p. 7) chama a atenção para a perspetiva americana que, na sua opinião, acentua mais os aspetos técnicos da intervenção em situações linguísticas sem se preocupar tanto com os decisores políticos, parecendo os autores mais atraídos pela planificação do que pela política em si. Couto (2007), por seu lado, não parece partilhar totalmente este olhar sobre a perspetiva americana, ao considerar que o planeamento linguístico é “frequentemente uma empreitada hegemónica”, além de poder ser sujeito a um enviesamento por parte das autoridades “na direção dos interesses daqueles que o autorizam, conduzem e subsidiam” (p. 381). Em contrapartida, os europeus parecem mais preocupados com a questão do poder, isto é, com a política linguística, conclui Calvet (1996).

Da genérica dicotomia europeia “política linguística” versus “planificação linguística” (Calvet, 1999a; Couto, 2007), passamos para uma hipervalorização do

processo de planificação linguística nos Estados Unidos (cf. Shohamy, 2006, García & Menken, 2010), onde, muitas vezes, sob a designação de “language planning” se está a considerar aqueles dois aspetos. Assim, a perspetiva de Spolsky (2004, citada por Menken & Garcia, 2010), relativa à política linguística e que leva em conta as práticas linguísticas, as crenças e a gestão quer da comunidade, quer do Estado, permite analisar uma grande variedade de campos tais como: as línguas oficiais ou nacionais, as línguas ensinadas na escola, as ideologias sobre as línguas, uma vez que as Escolas são espaços privilegiados quer para a implementação, quer para a contestação das políticas linguísticas. Couto (2007) critica este posicionamento, surgido nos Estados Unidos, com a utilização da expressão *language planning*, cobrindo, por vezes, áreas abrangidas quer pela política, quer pela planificação e em oposição à designação dada nos países, à época, pertencentes ao bloco socialista, [nós diríamos, à Europa], de política linguística e planificação linguística. O autor justifica a opção americana com o facto de nos “Estados Unidos se procura[r] evitar tudo que lembre posicionamento ideológico. Faz-se de conta que tudo é uma questão técnica a ser resolvida tecnicamente. Daí tudo ser mera questão de “planejamento” (p. 382), ficando a designação “política” para os políticos profissionais.

Ora, desde o início da década de 1970, que a política linguística e a Ecologia das línguas andam associadas, embora sem grande sucesso. Já Haugen (1972, citado por Calvet, 1999b e por H. do Couto, 2009), pioneiro da ecolinguística, havia afirmado que a política linguística ou da língua consistia no estudo das interações entre a língua e o seu ambiente, isto é, a sociedade na qual ela é utilizada e que inclui o ambiente psicológico e sociológico de quem fala. Esta perspetiva foi retomada, entre outros, por Calvet, em 1999, na sua obra *Pour une écologie des langues du monde*. O autor reafirma que a ecologia linguística estuda as relações entre as línguas e o seu meio. Primeiro, as relações entre as próprias línguas, depois, entre as línguas e a sociedade. Simultaneamente, apresenta um conceito mais amplo de língua agora vista “comme pratique sociale au sein de la vie sociale, une pratique parmi d’autres, inséparable de son environnement” (p. 33). Já mais recentemente, Calvet (2012), numa entrevista conduzida por Cécile van den Avenne para a revista *Glottopol* (n.º 20), reitera a sua opinião afirmando que a linguística atual tem de estudar “la langue dans son contexte, dans ses usages, dans les rapports de force” (Van den Avenne, 2012, p. 11).

Em contrapartida, H. do Couto (2009) não concorda em absoluto com esta designação de “meio ambiente”, que, na sua opinião, urge explicitar, já que alguns linguistas consideram que este é sinónimo de “ecossistema em que ela [a língua] se insere, a sociedade na qual ela é falada” (p. 19). Ora, segundo este investigador brasileiro, estudos recentes demonstram que a sociedade é apenas um dos ecossistemas da língua, uma vez que esta possui um ecossistema maior [o Ecossistema Fundamental da Língua (EFL), também designado por comunidade] que se decompõe em três ecossistemas menores população (P), território (T) e língua (L)], em que população e território constituem o meio ambiente (MA), isto é, o MA fundamental da língua (cf. H. do Couto, 2009). Pretende-se, assim, construir um modelo que seja capaz de integrar as línguas no seu contexto social e de contemplar as inter-relações entre falantes.

É comungando desta perspetiva que Pinto (2010) encara a política linguística “como um dos fatores que podem regular a utilização de línguas na situação histórica, sociolinguística, política e cultural de um determinado território” (p. 15).

Calvet (1999b) identifica dois tipos de fatores que podem alterar um sistema ecolinguístico (ecossistema ou ambiente linguístico), conceito central da Ecologia:

- as práticas dos falantes, por via dos movimentos populacionais, da aquisição de uma língua dominante, da transmissão das línguas dominadas de uma geração para outra, entre outras (“in vivo”);
- a ação do poder do Estado – através da escolha das políticas linguísticas, da escolarização, da alfabetização, dos média e da comunicação social, etc... (“in vitro”).

Posteriormente, o autor evidencia o papel das representações e das atitudes no funcionamento do ecossistema linguístico (sistema ecolinguístico ou ambiente linguístico).

Significa isto que, neste nosso trabalho investigativo, para a contextualização da política linguística timorense, devem ser tidos em conta dois fatores: a cultura linguística dominante, onde se incluem as representações e atitudes perante as práticas linguísticas, e as próprias práticas linguísticas dos timorenses.

Note-se que, um dos objetivos desta investigação é o de identificar, junto da comunidade escolar (professores, diretores, formadores e alunos), as línguas que circulam na escola, suas imagens, funções e estatutos, relacionando estes aspetos com a paisagem plurilingue da sociedade timorense. Nesse sentido e de acordo com a discussão que temos vindo a fazer, estamos no campo da políticas linguísticas educativas, integrando nesta designação o planeamento linguístico, que delas decorre e no qual incluímos a ação dos próprios docentes, de acordo com García & Menken (2010):

“locating ideological and implementation spaces within their own practices, as it shifts the emphasis of the field from government official education policies that are handed down to educators to those that educators themselves enact in classrooms and in interaction with a myriad others factors” (p. 249),

mas, principalmente no campo da ecolinguística, ao procurarmos integrar as línguas no seu contexto social e ao percecioná-las na sua utilização entre falantes.

No decorrer do nosso estudo, utilizaremos então a expressão *política linguística*, para nos referirmos à atividade dos decisores políticos, e a expressão *política linguística educativa*, para nos referirmos à implementação, no âmbito do Sistema Educativo (SE), dos princípios emanados pelo poder político, mas também a eventuais ações levadas a efeito pelos atores educativos, ainda que, ambas sejam as duas faces de uma mesma moeda.

### **2.1.1. Políticas linguísticas educativas**

Analisemos, então, de um modo mais fino, a distinção entre os conceitos de *política linguística* e *política linguística educativa*. Menken & García (2010), referindo-se ao pensamento de Shohamy (2006), comparam a política linguística, que esta considera estática e desligada do contexto sala de aula, onde ganha vida, com a política linguística educativa que, pelo contrário, “is defined by its dynamism; ultimately, a language education policy is as dynamic as the many individuals involved in its creation and implementation” (p. 1), posicionamento com o qual nos

identificamos. As autoras enfatizam que as políticas linguísticas educativas são mais multidimensionais do que as políticas linguísticas.

Por outro lado, qualquer que seja o tipo do SE, seja este mais ou menos centralizado, desde o Ministério da Educação até à sala de aula, as políticas linguísticas (educativas) são interpretadas, negociadas e, por fim, (re)construídas no processo de implementação, pelo professor (cf. Menken & García, 2010). Assim, os professores são agentes privilegiado nesta formação. Esta importância das práticas já tinha sido abordada por Calvet, ao afirmar:

“aucune conception *in vitro* n’est possible sans une compréhension fine des pratiques et des mouvements tendanciels *in vivo*, ou *in situ*, car c’est au bout de compte là que vont être mises en œuvre les interventions sur la langue et sur les situations linguistiques” (1999b, p. 22).

Quer em países de grande centralismo do SE, quer naqueles em que não tal não acontece, existem políticas linguísticas educativas explícitas e outras “omissas” (Shohamy, 2006). É nesse sentido que Pinto (2010) alerta para o facto de a política linguística poder não estar especificada em documentos oficiais: “Para conhecer a política linguística de um Estado importa conhecer além da planificação explícita, a sua política estrutural implícita, latente” (p. 14).

Também Castro (2007, p. 47) se refere a esta política linguística invisível, “sendo a invisibilidade uma forma particular da sua materialização”, considerando que:

“o diagnóstico da omissão significa habitualmente que, ao nível do Estado, do enunciado de políticas e da sua operacionalização, não é possível reconhecer:

- uma posição perante as formas, as condições e os recursos associados ao uso da língua em relação com os modos de inscrição dos sujeitos na comunidade;
- uma estratégia no sentido da sua sustentação ou transformação;
- um conjunto de medidas que a possam concretizar” (ibidem).

As políticas linguísticas educativas tornam-se assim mais amplas e mais multidisciplinares, como referem Ricento e Hornberger (1996, citados por Menken & García, 2010). Estas duas autoras salientam, no entanto, que “none offers a model that can predict the consequences of a particular policy or show a clear cause/effect relationship between particular policy types or configurations and observed (often undesirable, from the perspective of critical theorists) outcomes” (p. 2). No fundo, uma

chamada de atenção para perceber como é que uma determinada política foi implementada e quais as alterações que poderá ter sofrido no decorrer desse processo, não subestimando a ação humana.

Mais recentemente, o campo das políticas linguísticas e com ele, naturalmente, o das políticas linguísticas educativas tem vindo a evoluir, deixando de se focalizar no âmbito do planeamento da língua nacional e na resolução de problemas de normalização linguística, passando, atualmente, a preocupar-se com a exploração dos caminhos que as políticas podem propiciar ou nas desigualdades que podem perpetuar (cf. Menken & García, 2010).

Na Europa, por exemplo, um dos mais importantes fatores que têm influenciado o desenvolvimento de políticas linguísticas educativas relaciona-se com questões de ordem sociopolítica, que sublinham a promoção de um sentimento de pertença e de cidadania democrática, a partilhar pelos europeus, num espaço multilingue e pluri-identitário. Daí que, de acordo com a política linguística do Conselho da Europa<sup>54</sup>, a Educação, em geral, e a Escola, em particular, devam evoluir em função das alterações sociais contemporâneas e fornecer aos indivíduos instrumentos que lhes permitam fazer face a essas mesmas alterações e à complexificação das sociedades que compõem o espaço europeu. A conceção e a implementação das políticas linguísticas educativas tornam-se, deste modo, um dado importante para as políticas sociais. É assim que Béacco et al. (2009) reconhecem que um dos maiores desafios que se coloca aos sistemas educativos é o de “donner aux apprenants, durant leur formation scolaire, les compétences, en langues et interculturelles qui leur permettent d’agir de manière efficace et citoyenne, d’acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l’altérité” (p. 3). A esta visão do ensino das línguas e das culturas chamaram “Educação plurilingue e intercultural”. De qualquer forma, o Conselho da Europa recomenda uma perspetiva global e coerente da planificação e da implementação das políticas linguísticas educativas, incluindo nelas todas as línguas e todas as variedades das línguas em causa.

---

<sup>54</sup> Cujos objetivos são, declaradamente, promover o plurilinguismo, a diversidade cultural, a compreensão mútua, a cidadania democrática e a coesão social (CE, s/d).

Menken & García (2010) sublinham que, no desenvolvimento de políticas linguísticas educativas, há que ter em conta os papéis desempenhados por um leque vasto de intervenientes que vai desde o governo (o poder político) até à Escola (e seus agentes), passando pelos pais e pela comunidade, “the so-called bottom of the educational policy struture – and which views language policies as far more multidimensional than written policy statements” (p. 3). A importância destes papéis complexifica-se quanto maior for a diversidade de um sistema educativo. É neste sentido que as autoras referem que, a partir do momento em que se dá a inclusão de alunos linguisticamente diferentes na Escola, mercê de vários fatores socio-histórico-políticos, o percurso das políticas linguísticas vai cruzar-se com o do Multiculturalismo (na perspetiva da igualdade de oportunidades) e com o do multi/plurilinguismo, porque em causa está a convivalidade, a coabitação, o encontro de línguas. O conceito de diversidade adquire, neste contexto, uma importância fundamental, uma vez que se encontra implícito no de ecossistema, “quanto mais espécies houver, mais rico, forte e duradouro ele será” (H. do Couto, 2009, p. 17), convocando assim a Ecolinguística para esta problemática. A diversidade (identitária, linguística, étnica, cultural, religiosa e outras), que agora a Escola passa a incluir, mercê da democratização do ensino, torna a questão da norma uma prioridade social.

A forma como as políticas linguísticas educativas, quer sejam de teor multilingue ou não, são percecionadas e desenvolvidas no terreno pode ser influenciada de forma decisiva por um outro interveniente, como acima referimos: o professor. Shohamy (2006) sublinha que estes podem ser apenas “«soldados» do sistema” (p. 78), “burocratas que seguem ordens sem as questionar” (ibidem) e “os principais agentes através dos quais a ideologia é difundida (ibidem), ou, pelo contrário, podem ter um papel mais ativo e influente, promovendo e redefinindo políticas ou até mesmo criando outras inteiramente novas. A mesma autora (2006) perspetiva a política linguística educativa como imposta pelas entidades políticas no sentido descendente, isto é, de cima para baixo (“in a top-down manner”), normalmente com uma resistência muito limitada, uma vez que grande parte das escolas e dos professores obedece. Em 2010, reconhece, no artigo que escreve em *Negotiating Language Policies in Schools – Educators as Policymakers*, que os educadores estão no centro das políticas linguísticas educativas, que estão no



epicentro deste processo dinâmico, “acting on their agency to change the various language education policies they must translate into practice” (p. 184).

Tendo em conta o contexto da nossa investigação, importa conhecer o que tem decorrido sob o ponto de vista do desenvolvimento de políticas linguísticas (educativas) em espaços pós-coloniais, à semelhança de Timor-Leste, contexto sobre o qual iremos trabalhar.

Tal como temos vindo a constatar, alguns autores que se debruçam sobre o conceito de política linguística educativa de países pós-coloniais sugerem a necessidade de elaborar uma política de língua, tendo por base o desenvolvimento sustentável (cf. Diki-Kidiri, 2004; Sagara, 2008), sendo este sinónimo de “un ensemble de mécanismes développés et ayant pour finalité de permettre une évolution dans les conditions les meilleures de l’homme tant sur le plan individuel que collectif” (Feussi 2004, p. 21). Para este camaronês, a política linguística pode ser um meio de consolidar e tornar estável este crescimento, dado que constitui um aspeto importante do desenvolvimento social. Permite, simultaneamente, como já referimos, definir orientações gerais em função da política de gestão do país sobre um macro plano, enquanto a planificação virá executar estas orientações, trabalhando sobre um material mais concreto, inscrevendo-se, na sua ótica, num quadro mais vasto, a política linguística educativa, cuja função é a de atualizar a política linguística através de estratégias precisas e programadas num plano espaço-temporal. Tudo isto se deve inscrever, no entender de Feussi (2004), numa perspetiva empírica social, de educação para o desenvolvimento.

Também para Sagara (2008) e para a Academia Africana das Línguas (ACALAN), como temos vindo a referir, não é expectável haver desenvolvimento sustentável sem Educação, na sua aceção mais ampla. Na sua perspetiva, essa Educação só será possível com a introdução da(s) língua(s) que as populações dominam, na Escola. Aliás, Sagara (2008), falando sobre a organização dos sistemas educativos em contextos multilingues africanos, propôs que estes encontrassem uma estratégia para passar de um sistema educativo herdado da colonização para um outro integrando valores e línguas africanas. Na opinião deste autor, esta estratégia devia basear-se numa língua de ensino mais apropriada, nomeadamente através da utilização da língua materna do aprendente, de métodos e técnicas de ensino mais adequados, tendo em conta os

valores socioculturais e socioeconómicos do meio e garantindo fundos financeiros e materiais suficientes. Nesse sentido, Sagara retoma as palavras proferidas por Adama Samassékou em 2006<sup>55</sup>, presidente da ACALAN que propõe a reconfiguração dos sistemas educativos africanos, com a implementação dos seguintes princípios basilares, que implicam o desenvolvimento de políticas linguísticas educativas:

- a reconstrução da identidade cultural do aprendente, baseada na utilização da língua materna como base do processo de aquisição de conhecimentos e a utilização concomitante da língua oficial europeia;
- a ligação da escola à vida na comunidade, quer do ponto de vista do ensino, quer da pedagogia. Se por um lado importa proceder à revisão dos currícula para desenvolver o saber-fazer e as competências que a vida quotidiana requer, por outro sugere-se a introdução de uma pedagogia ativa;
- a criação de uma dinâmica de parceria de proximidade em torno e ao serviço da Escola, democratizando as relações entre professores, alunos e administração.

Martins (2008) alarga o espaço de aplicação das políticas, aconselhando que nos programas de línguas haja uma base comum, respeitando a unicidade, a identidade cultural, social e económica dentro de cada bloco geoestratégico. Na sua opinião, se estes blocos tiverem definido à partida uma política para a língua, tornam-se mais fortes, mais eficazes e mais representativos.

Contudo, de acordo com a análise da Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA), utilização de línguas africanas no ensino permanece tímida e segue genericamente três grandes tendências (Sagara, 2008):

- “Política linguística de expectativa”, em que a língua colonial se mantém com a função de língua de escolarização e tem o estatuto de língua oficial;
- “Política linguística de contributo”, nos países que optam pela abertura a novos espaços para as línguas africanas sem colocar em questão a

---

<sup>55</sup> In « La refondation des systèmes éducatifs africains comme levier de la renaissance africaine » Conferência proferida na Cidade do Cabo a 31 de julho de 2006.

língua do colonizador no espaço oficial: educação não formal e alfabetização em línguas africanas, introdução de línguas africanas em escolas formais, promoção das línguas africanas;

- “Política linguística de compromisso”, nos países que preconizam a transformação da política colonial, a redução do espaço de utilização da língua colonial em proveito das línguas africanas, um espaço oficial bilingue, eventualmente plurilingue e a utilização das línguas africanas como línguas de escolarização na educação básica formal e não formal (p. 55).

Com efeito, muitos países tomaram a iniciativa de introduzir as línguas nacionais, ou pelo menos algumas delas, no SE, de modo a inverter o predomínio da língua dos antigos colonizadores permitindo, deste modo, dar maior visibilidade e atribuir um estatuto às línguas nacionais. Salém Diakité (2004, citado por Sagara, 2008, p. 58), a propósito da educação bilingue, em contexto africano, identifica os seguintes fatores como constrangedores para a sua implementação: i) a idade do aprendente em relação à língua segunda, frequentemente, a língua do ex-colonizador; ii) o lugar atribuído à L1; iii) o papel atribuído à L2 e à sua funcionalidade; iv) numa perspectiva pedagógica, a relação linguística entre as duas línguas à qual, na nossa opinião, se vêm juntar as distâncias psicolinguísticas entre aprendentes e línguas.

Serão estes alguns dos princípios que poderão sustentar o desenvolvimento de uma política linguística (educativa) de teor plurilingue, que se podem articular com as propostas de Samassékou, acima mencionadas, a propósito dos sistemas educativos africanos. Na âmbito da identificação e definição destes princípios, há que levar em linha de conta os contextos sociais, nomeadamente as instituições e as populações, como, aliás, fomos referindo atrás.

Seja como for, uma planificação linguística, em contexto multilingue, deverá ter sempre um espaço de manobra quer para os organismos, quer para os indivíduos nela implicados e entre estes, os professores têm um papel central. São eles que podem ter uma função transformadora na sociedade, quer do ponto de vista interno (na escola), quer externo (na sociedade), se tiverem em conta a diversidade cultural e o valor atribuído a uma educação multilingue. As situações múltiplas e a complexidade da

problemática necessitam de uma componente flexível, de adaptação ao contexto e de uma componente estável (conceito *ideológico* que possa servir de guia à acção, simplificando a realidade) (cf. Gfeller, 2000).

García (2009) também reforça a importância da articulação entre as dinâmicas de “top down” e “bottom up” no desenvolvimento de políticas linguísticas educativas:

“The interactive way in which language is planned (or unplanned) and dictated from the top down, and the ways in which it is interpreted, negotiated (or planned) from the bottom up makes it impossible to differentiate between one level and the other. And language beliefs and ideology interact with the two levels” (p. 85).

Não podemos, contudo, esquecer que estes educadores podem ser influenciados nas suas escolhas quer pelo seu conhecimento individual, quer pelo conhecimento social, uma vez que se baseiam no conhecimento e em experiências anteriores para interpretar novas informações (ver figura 13).

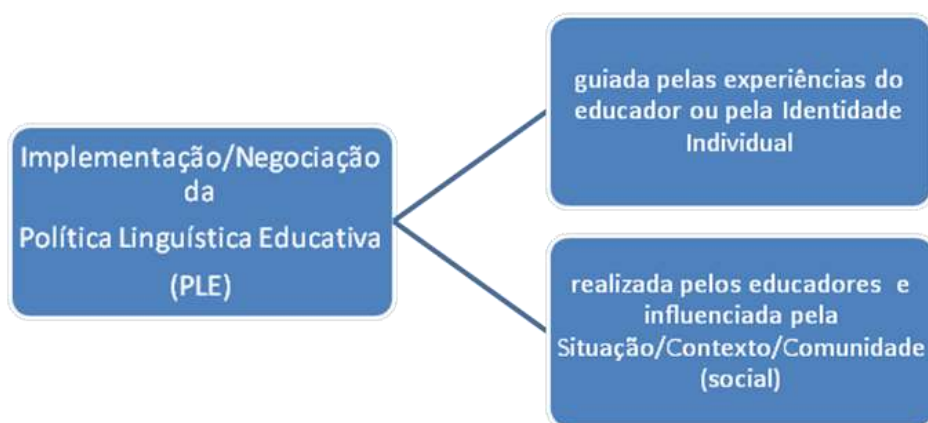


Fig. 13. Condicionantes dos agentes educativos guiada pelas experiências do educador e pela identidade individual

Em síntese, verificamos que as políticas linguísticas educativas se tornam no resultado não só da atividade construtiva do educador, mas também do contexto em que ocorrem, isto é, as políticas linguísticas educativas envolvem os educadores nos seus locais de trabalho. Neste sentido, a política é vista como um produto dinâmico e não como algo que advém do poder político e ao qual a planificação procura adaptar-se. Como já fomos referindo, as políticas linguísticas educativas constroem-se no âmbito de relações complexas de cooperação entre diversos intervenientes e elementos intrínsecos do processo educativo (funcionários do ministério, legisladores,

materiais, currículos, professores, alunos...). As representações dos diferentes intervenientes assumem, por isso, uma importância fulcral para a compreensão da forma como as políticas linguísticas educativas de Timor-Leste são desenvolvidas e operacionalizadas.

Tendo em conta os objetivos do nosso estudo, interessa-nos compreender a relação entre as políticas, em sentido lato, e a Educação, bem como as dinâmicas de construção e apropriação das políticas educativas por parte de educadores na interação não só com os agentes do governo, mas também com as comunidades (a envolvente e a escolar), as famílias, os estudantes, os contextos sociopolíticos.

García & Menken (2010, p. 257) consideram que as políticas linguísticas educativas existem através de fluxos que as alimentam, à medida que se transformam e se adaptam como resposta a um *feedback* (interno e externo). Além disso, relacionam-se com a interação entre os ecossistemas cognitivos internos e os ecossistemas sociais externos e são construídas socialmente e negociadas de forma dinâmica com base em cada situação. Torna-se, pois, necessário desfazer a ideia da linearidade das relações entre os atores de políticas linguísticas educativas como funcionando de forma descendente, de cima para baixo (“top-down”), de forma ascendente, de baixo para cima (“down – to top”), ou mesmo, lado a lado (“side by side”). Estatuto, corpus e planificação linguística só podem ser interpretados e postos em prática pelos atores e, portanto, entendidos através da sua ação.

Procuraremos identificar a política linguística de Timor-Leste, cujos princípios são operacionalizados pela política linguística educativa (cf. Calvet, 1996), no sentido em que nós a entendemos. Para a descrição da política linguística, consideraremos as funções “simbólica” e “prática” da língua (cf. Calvet, 1999a), isto é, a escolha da(s) língua(s) oficiais, de trabalho ou outras e o simbolismo que esta seleção representa. Já no que respeita à aplicação desta política em contexto escolar, observaremos as duas vertentes também propostas por Calvet (1996 e 1999a), “l’action sur la langue”, a normalização do *corpus*, e “l’action sur les langues”, centrada no estatuto e que intervém nas relações entre línguas, nas situações multi/plurilingues ou na repartição de funções, entre outras. Importa referir que estamos cientes que estes tipos de ações se podem entrecruzar, como ocorreu em Timor-Leste, quando o tétum, uma das línguas autóctones, foi escolhido para língua oficial, levando à sua posterior

normalização. Aliás, também Hornberger (2006, citado por Menken & García, 2010) lhes reconhece um certo dinamismo, considerando a ligação entre ambas, como não linear e desempenhando qualquer uma delas papéis importantes e distintos. Este modelo híbrido (Calvet, 1999a) permite, na nossa opinião, ter um *desenho* estruturado que concilia o modelo de Calvet (1999a), com as perspectivas de Spolsky (2004) e de Hornberger (2006), ambos citados por Menken & García (2010).

Contemplemos, assim, neste estudo, uma política linguística, no sentido mais normativo do termo, tendo em conta a referida função simbólica e a prática, passando de seguida à política linguística educativa, procurando levar em linha de conta a pluralidade de interações que decorrem entre ambas. Contextualizaremos este modelo híbrido à situação histórico-política vivida naquele país. Neste âmbito, é possível identificar três períodos distintos: o da colonização portuguesa, o da ocupação indonésia e o do restabelecimento da independência, associando a cada momento a formação de professores por a considerarmos um instrumento das políticas linguísticas educativas.

De notar que, para conhecer a política de um Estado, é necessário identificar não só a sua política linguística explícita, mas também “a sua política estrutural implícita” (cf. Pinto, 2010, p. 14), não desvalorizando a dinâmica que toda a cadeia hierárquica (elementos do Ministério da Educação e comunidade educativa: formadores, docentes, diretores, alunos, pais/encarregados de educação) suscita na (re)construção das políticas linguísticas educativas. Teremos igualmente em conta que uma política linguística educativa, em contexto multilingue, como o nosso, deverá sempre permitir a intervenção quer dos diferentes organismos, quer dos indivíduos nela implicados (cf. Sagara, 2008).

Antes de iniciarmos a caracterização da política linguística de Timor-Leste, vejamos alguns exemplos de tipologias de políticas linguísticas que ocorrem em espaços multilingues, que sofreram também eles os efeitos da colonização.

### **2.1.2. Tipologia de políticas linguísticas em contextos multilingues**

Uma tipologia de políticas linguísticas permite criar modelos teóricos que fundamentam e determinam as ações de planeamento linguístico e as

responsabilidades dos diferentes atores, nomeadamente as do Estado. Aliás, constata-se que as políticas linguísticas escolhidas pelos Estados podem variar muito, mesmo em situações linguísticas comparáveis, uma vez que não existe um único fator de escolha. Não perdendo de vista o contexto que pretendemos estudar, Timor-Leste, parece-nos importante conhecer modelos de países multilingues, também eles saídos da descolonização. São justamente estes países, africanos e asiáticos, que Fishman (1985), citado por García (2007), refere como sendo a principal preocupação da sociologia da linguagem, no âmbito da planificação linguística, ao ocupar-se de problemas linguísticos que surgem com a independência.

Os modelos propostos por Tadadjeu de *trilinguismo extensivo* e o de *quadrilinguismo extensivo* de Tabi-Manga, referidos por Feussi (2004) e por Gfeller (2000), a propósito dos Camarões, são exemplos que merecem ser mencionados.

Começamos pelo modelo proposto por Tadadjeu (1985, referido por Feussi, 2004), que se começou a desenhar a partir do momento em que os Camarões se reconheceram como um país bilingue, elegendo como línguas oficiais duas línguas não autóctones, o francês e o inglês. O que começou por ser um “modelo de transição ou de integração linguística,” acabou por se transformar no denominado “trilinguismo extensivo”. Face ao multilinguismo dos Camarões, país onde 236 línguas são consideradas línguas nacionais, Tadadjeu começou por definir o perfil do cidadão camaronês do futuro, como alguém capaz de comunicar em pelo menos 3 línguas, em que uma deveria ser uma língua dos Camarões, de preferência a sua língua materna, a outra, a primeira língua oficial, o francês para os francófonos e o inglês para os anglófonos. A 3.ª língua poderia ser ou uma língua veicular camaronesa ou a 2.ª língua oficial. Estas três línguas constituíam a competência linguística básica desejável para um falante camaronês escolarizado. Este modelo considera que o número de línguas úteis não é limitado, dependendo das biografias linguísticas individuais, dos contextos linguísticos e das possibilidades e necessidades institucionais respetivas.

Tabi-Manga (2000, referido por Feussi, 2004) responde a este trilinguismo extensivo, sugerindo um novo modelo, o *quadrilinguismo* que teria em conta quatro estádios funcionais, a saber: a) utilização das línguas maternas na comunicação intrafamiliar; b) utilização das línguas “comunitárias”, as que tinham mais falantes não-nativos em relação às línguas étnicas; c) línguas veiculares, que, na sua opinião,

deveriam ser denominadas *línguas nacionais*<sup>56</sup>; d) francês e inglês com vocação internacional. Este modelo permitiria destacar quatro línguas com vocação realmente veicular no plano nacional.

De acordo com Gfeller (2000), que estudou este mesmo contexto, o modelo de Tadadjeu assenta num quadro teórico adequado à situação linguística, que permite encarar as consequências de um plurilinguismo estatal, propondo parâmetros para uma gestão adequada desse plurilinguismo, com base em 3 princípios: a) a insuficiência do “bilinguismo oficial”; b) a necessidade de utilizar as línguas locais como vetor de uma identidade cultural; c) a necessidade de fazer renascer as línguas veiculares. O “trilinguismo extensivo”, que decorre de um modelo anterior, também ele proposto por Tadadjeu, em 1982, em que apenas sugeria a integração de línguas nacionais de acordo com uma série de princípios (integração através do multilinguismo, respeito pelos direitos linguísticos e das minorias normalização das línguas africana, etc.), inclui um parâmetro vertical de enraizamento (através das línguas vernáculas e desejavelmente da língua materna) e de um parâmetro horizontal de abertura (através das línguas oficiais e veiculares). Ou seja, qualquer falante camaronês pode comunicar, através das línguas oficiais, com qualquer outro conterrâneo, integrar-se na sua comunidade linguística e até participar no desenvolvimento cultural dessa comunidade, através da utilização da sua língua de origem. O próprio Tadadjeu (1989, citado por Gfeller, 2000), registou : “La relation fondamentale à établir est celle de la complémentarité fonctionnelle. Chaque langue est utile pour certaines fonctions dans certains domaines des activités quotidiennes” (p. 135).

Concretizando, Tadadjeu propunha que a escolaridade se iniciasse na língua materna do aluno e só, posteriormente, as crianças aprenderiam as línguas oficiais dos Camarões. Por seu lado, Gfeller (2000), tomando por base este modelo e tendo em atenção a importância demográfica das comunidades que falam estas línguas, apresenta a seguinte classificação para cada grupo de línguas que as integram. A autora considera que esta categorização contempla, por um lado, “o multilinguismo

---

<sup>56</sup> Na medida em que são efetivamente línguas de comunicação à escala regional ou provincial, com vocação transnacional.



individual e o plurilinguismo de Estado<sup>57</sup>”, (tradução nossa), e por outro, um meio prático para a política linguística, na medida em que cada grupo poderia conseguir uma visibilidade adaptada à sua importância. Assim:

- línguas majoritárias, línguas que adquiriram um determinado nível de desenvolvimento, podendo, por exemplo, ser utilizadas como línguas de ensino, desde que contemplassem pelo menos três dos critérios técnicos definidos<sup>58</sup>;
- línguas minoritárias, línguas que respondem a um ou dois critérios técnicos de desenvolvimento;
- línguas periféricas, as que não satisfazem qualquer critério técnico de desenvolvimento.

Estas categorias, na perspectiva da autora, articulam-se com o empenho das populações na utilização da língua e com aspetos demográficos, o que permite uma interação entre os interesses étnicos, os das comunidades de falantes e os do próprio Estado (a satisfação das maiorias e/ou de estratos privilegiados).

Qualquer um dos modelos encara o falante como ator social na situação linguística dos Camarões. A este propósito, Feussi (2004) considera que o multilinguismo é, frequentemente, apenas o reflexo de diferentes posicionamentos dos atores sociais, que usam diferentes línguas (ou as suas variedades) em diferentes momentos, em função das suas atividades quotidianas. Na sua perspectiva, o desenvolvimento sustentável deve acompanhar este dinamismo social e linguístico, o que implica que os modelos tenham de ser dinâmicos.

Mais recentemente, Sagara (2008) vem expor um outro modelo de gestão do multilinguismo, o “multilinguismo funcional convivial de Estado”, que parte do conceito de “multilinguismo funcional hierarquizado” (1994), depois denominado, “complementar” (2003) e, finalmente, “convivial”, propostos por Samassékou (2006, citado por Sagara, 2008). Trata-se, segundo o autor (citado por Sagara, 2008), da

---

<sup>57</sup> Em nosso entender e utilizando a definição de conceitos de multi/plurilinguismo do CE (cf. Béacco & Byram, 2007; CE, s/d) diríamos “o plurilinguismo individual e o multilinguismo do Estado.”

<sup>58</sup> Critérios técnicos (para ser língua de escolarização deve contemplar 3 dos seguintes critérios):

- literatura abundante (vários manuais, um jornal publicado na língua);
- número significativo de falantes escolarizados;
- normalização da língua supervisionada por um comité de especialistas;
- a grafia da língua deve ser conforme ao alfabeto usado no país.

utilização “concomitante des langues, selon leur fonctionnalité par aire de développement, du plus bas niveau du découpage administratif au niveau national, régional, continental et même international” (p. 62) e exemplifica :

“en s'appuyant sur un découpage axé sur la décentralisation, le niveau inférieur, dont le contact avec le monde extérieur est limité, aura moins besoins d'autres langues, alors qu'au niveau national, il faut distinguer, d'une part, les langues qui servent pour le développement et la communication nationale, et d'autre part, celles qui sont utilisées par les relations nationales” (ibidem).

Note-se, contudo, que, já em 2004, Diki-Kidiri apresentara no colóquio *Développement durable: leçons et perspectives*, organizado pela Universidade de Ouagadougou, no Burquina Faso, o modelo de “Multilinguismo convivial de Estado”. O autor considera de grande importância as políticas linguísticas (educativas) em prol das línguas ameaçadas, a fim de manter uma diversidade linguística saudável, uma vez que são sempre as “pequenas” línguas que cedem terreno perante as línguas dominantes, as “grandes línguas”.

Um outro aspeto que importa referir, diz respeito ao papel das línguas autóctones, enquanto elementos promotores do desenvolvimento. Tendo em conta que nos situamos em contextos multilingues, a escolha da língua, enquanto veículo privilegiado de conhecimentos e ideias, desempenha um papel insubstituível em todos os processos de desenvolvimento científico e tecnológico. Revela-se, pois, de primordial importância, uma vez que o seu desenvolvimento é igualmente relevante para o desenvolvimento do saber e das tecnologias.

Em geral, esta escolha inscreve-se num procedimento estratégico que toma em consideração vários critérios sociolinguísticos, tais como: os estatutos das línguas e o número de falantes.

Do ponto de vista de Diki-Kidiri (2004), a situação sociolinguística clássica em África pode ser caracterizada por uma pirâmide com 3 andares (ver figura 14).

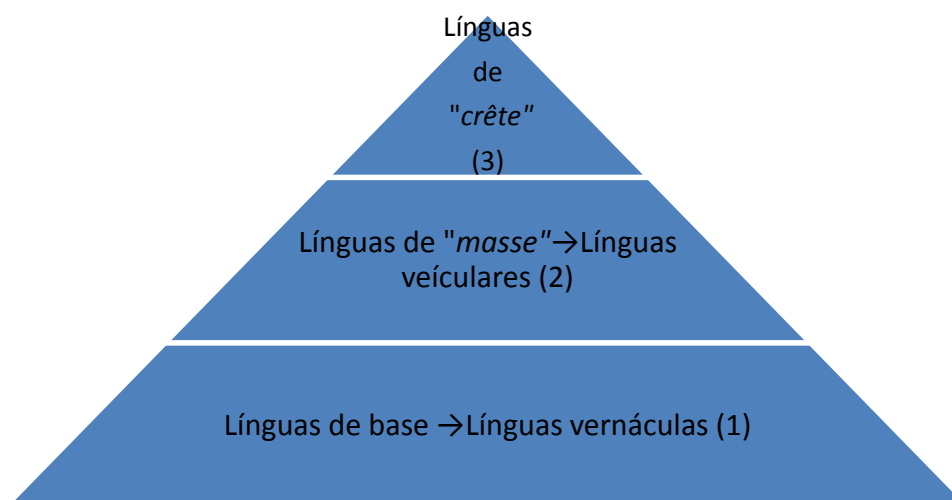


Fig. 14. Modelo sociolinguístico de Diki-Kidiri (Fonte: adaptado de Diki-Kidiri, 2004, p. 28)

Na perspectiva do autor, as línguas de base (1) pertencem aos falantes autóctones e são elas que expressam em grande parte a cultura. Estão associadas ao mundo tradicional, étnico, aos saberes e saber-fazer herdados do passado. O seu número pode ser muito variável no país e nem todas terem o mesmo peso demográfico, enquanto as línguas de “masse”<sup>59</sup> estão associadas ao desenvolvimento das trocas sociais, fora da etnia, à expressão de realidades modernas geralmente importadas e largamente integradas nas culturas locais. O seu número pode atingir a dezena num mesmo país. Finalmente, as línguas de “crête”<sup>60</sup> podem assumir funções oficiais. São quase sempre as línguas europeias, herdadas da colonização, e desempenham um papel dominante em todos os sectores da vida nacional, ligados às realidades ocidentais e mundiais (ensino, administração, ciência e tecnologia modernas, etc.). Frequentemente, só se encontra uma língua de “crête” por país.

A dinâmica das línguas e das sociedades permite que estes três estratos não permaneçam estáticos, nem estanques, e que não deslizem uns sobre os outros sem se misturarem. Como sublinha Diki-Kidiri (2004), “Les langues véhiculaires de masse grignotent lentement aussi bien les langues européennes du sommet que les langues vernaculaires de la base de la pyramide. C’est là que se fait la synthèse entre la tradition et la modernité” (p. 28).

<sup>59</sup> Não se faz a tradução deste termo para não incorrer em designações que poderiam sugerir ambiguidade.

<sup>60</sup> Idem.

As línguas *de “crête”*, dadas as suas funções oficiais e posição dominante, usufruem de um enorme prestígio, produzindo uma atração sobre o conjunto das populações sempre desejosas de ascensão social, razão pela qual se vão introduzindo junto das populações.

As línguas de base são as únicas que estão a enfraquecer e que estão ameaçadas de desaparecer à medida que a sociedade se vai transformando, dado que são vernáculos, muitas vezes, apenas utilizadas oralmente e sem ou com pouca tradição escrita. Estão associadas ao passado e são, frequentemente, consideradas como obstáculos à modernização. São objetivamente minoritárias, quando não ignoradas. A sua necessidade de proteção e de defesa é maior do que a das línguas de “masse” ou de “crête”, sobretudo, se se optar por um “multilinguismo integral” em nome dos direitos linguísticos legítimos do homem.

A partir da análise das situações sociolinguísticas de vários países africanos e com base nestes conceitos, Diki-Kidiri (2004) constitui uma tipologia das políticas linguísticas praticadas naquele continente (ver tabelas 4 e 5).

Descrição da situação	Países	Situação sociolinguística	Políticas linguísticas praticadas
<b>Línguas de base + língua de “crête”</b>	Costa do Marfim Gabão Guiné-Conacri Namíbia Níger	Várias línguas de base coexistem com uma única língua de <i>crête</i> . Não há língua veicular. O francês é língua de <i>crête</i> .	Utilização da língua europeia herdada do colonialismo como língua oficial (LO) [Gabão, Costa do Marfim, Namíbia]. Utilização de uma língua europeia como LO por necessidade pragmática, mas com o compromisso de desenvolver e de utilizar as línguas vernáculos: alfabetização e formação de adultos, emissões radiofónicas [Níger, Guiné Conacri]
<b>Língua de base + 1 língua vernáculo + 1</b>	Botswana Guiné Bissau R.Centro Africana	Várias línguas de base coexistem com uma língua veicular de “masse” e uma	O Estado faz uma promoção ativa da língua de “crête” e da

língua de “crête”	Senegal	língua de “crêt”. A língua de “masse” vai tentar adquirir o estatuto de língua de “crête”.	língua de “masse”. As línguas de base são relativamente aceites pela constituição, mas sem qualquer apoio por parte do Estado. Favorece o bilinguismo de Estado (língua autóctone + língua europeia). O Estado promove todas as línguas sem discriminação. Surge um grande apoio à LO.
Línguas de base + 1 língua de “masse” e de “crête” + 1 língua de “crête”	Quénia Tanzânia	A língua de “masse” torna-se uma língua de “crête” e funciona em paridade com a língua de “crête” (ex: o <i>kiswahili</i> )	Privilegiam o <i>kiswahili</i> nas atividades do Estado e da Nação. A LO europeia mantém-se. Existe um bilinguismo de Estado.
Línguas de base + línguas de “masse” + 1 língua de “crête”	República Democrática do Congo (RDC) República da África do Sul (RAS)	Várias línguas de <i>masse</i> coexistem, com uma única língua de <i>crête</i> e um número importante de línguas de base.	A RDC e a RAS reconhecem e promovem as línguas de “masse” e de “crête” simultaneamente. As línguas de “masse” foram elevadas ao estatuto de LO. Grande defesa do multilinguismo e da(s) LO(s).
Línguas de base + línguas de “masse” + 2 línguas de “crête”	Camarões	Grande número de línguas de base, número restrito de línguas de “masse” e 2 línguas de “crête”, o francês e o inglês.	Trilinguismo extensivo, modelo de ensino multilingue (1 língua de base, LO dominante + outra LO ou de base.
Uma língua de base e de “masse” + 2 línguas de “crête”	Seychelles	Duas LO e um crioulo de base francesa (língua de base e de “masse”)	Trilinguismo oficial. O crioulo é falado por toda a população.

Tabela 4. Tipologia das situações sociolinguísticas multilingues africanas e de políticas linguísticas: multilinguismo com mais de duas línguas (Fonte: Diki-Kidiri, 2004, pp. 28-32)

Descrição da situação	Países	Situação sociolinguística	Política Linguística
Uma língua de base, de “masse” e de “crête” + 1 língua de “crête”	Burundi Madagáscar Ruanda	O francês é língua de “crête” e coexiste com uma outra língua, simultaneamente, língua de base, de “masse” que assume funções oficiais.	Em Madagáscar só o malgaxe está inscrito na Constituição, mas convive com o francês, língua de “crête”. Existe bilinguismo.  Os restantes países que já tinham as suas línguas de base desenvolvidas (tradição colonial belga), convivem com o francês. Bilinguismo de Estado.

Tabela 5. Tipologia das situações sociolinguísticas em África e políticas praticadas: Bilinguismo (Fonte: Diki-Kidiri, 2004, pp. 32-33)

Com base nestas tipologias de políticas linguísticas, poder-se-ia apresentar um quadro síntese relativo às políticas linguísticas africanas (ver tabela 6)

Línguas	Planeamento das línguas autóctones	Multilinguismo	Bilinguismo oficial	Monolingüismo oficial
Apenas europeias	nenhum		Camarões, Seicheles	Angola, Benim, Costa do Marfim, Gabão, Gâmbia Gana, Moçambique, Namíbia, S. Tomé e Príncipe
Europeias e autóctones	moderado	Guiné-Conacri, Níger, Mali, Togo, Burkina-Faso, Senegal, Zimbabuê....	Guiné-Bissau, Cabo Verde, Botsuana, RCA.	
	avançado	RAS, Nigéria, RDC	Burundi Madagáscar, Etiópia, Ruanda, Suazilândia, Quénia, Lesotho, Tanzânia, etc...	

Tabela 6. Quadro recapitulativo das políticas linguísticas em África (Fonte: Diki-Kidiri, 2004, p. 34)

Daqui se conclui que todos os países africanos mantêm as línguas de “crête”, herdadas do colonialismo. O que estabelece a diferença é o facto de manterem ou não (algumas) línguas autóctones<sup>61</sup>. O número de línguas tomadas em consideração permite estabelecer uma outra dicotomia, os países que optam por várias línguas (multilinguismo oficial) e aqueles que apenas selecionam duas (bilinguismo). Há ainda os que praticam um bilinguismo com duas línguas europeias e os que o praticam utilizando uma língua africana e uma língua europeia, com diferentes consequências.

Após analisar as políticas linguísticas praticadas pelos Estados africanos, Diki-Kidiri (2004) conclui que se desenha, na prática, uma versão minimalista do modelo inicial proposto, que designa por “*bilinguismo convivial de Estado*”. De acordo com este modelo, um estado africano típico teria, pelo menos, uma língua europeia oficial de “crête,” a manter, e uma língua autóctone, de “masse,” a desenvolver, optando, assim, por uma política linguística educativa que visaria atingir, a curto prazo, a utilização convivial destas duas línguas. O Estado deveria, por isso, facultar os seus serviços em ambas as línguas, bem como o acesso à sua aprendizagem, através do sistema educativo, tendo em conta que a língua de “masse”, uma vez que pertence ao meio natural da criança, deveria ser introduzida o mais cedo possível, a fim de assegurar o seu domínio razoável, antes do ensino secundário. Em sua opinião, o “bilinguismo convivial de Estado” estaria em condições de contribuir para a construção de sociedades capazes de utilizar sem complexos uma ou outra língua, conforme os seus interesses, e de se desenvolverem de forma sustentada e com serenidade. Parece-nos ser esta, de acordo com os documentos analisados, a situação que se perspetiva para Timor-Leste, conforme veremos.

Embora os conceitos de multilinguismo funcional convivial e de multilinguismo convivial sejam próximos, comparemo-los. Na perspetiva de Sagara (2008), o multilinguismo funcional convivial implica a utilização concomitante das línguas, de acordo com a sua funcionalidade por áreas de desenvolvimento, a partir das práticas administrativas mais elementares, indo do nível nacional ao internacional. Na

---

<sup>61</sup> Ao longo do nosso texto temos usado indistintamente as designações : línguas autoctones, línguas locais e línguas vernáculas, embora Diki-Kidiri considere línguas autóctones “toutes les langues qui appartiennent en propre aux populations locales et qui, de ce fait, ne résultent pas d’une adaptation pure et simple des normes linguistiques et langagières ayant cours sur d’autres continents. Ainsi définie, la notion de langue autochtone recouvre aussi bien les langues dites «vernaculaires» (...) que les langues véhiculaires locales” (2004, p. 33).

perspetiva de Diki-Kidiri (2004, p. 34), o multilinguismo convivial consiste na utilização deliberada da língua considerada mais fácil pelo interlocutor, quando se podem falar várias. Assim, embora os conceitos não sejam coincidentes, aproximam-se, tendo ambos em vista a reformulação dos sistemas educativos.

Do ponto de vista da política linguística, tal posicionamento implica que o Estado comunique com a população na língua institucional mais bem dominada por cada cidadão, adquirindo, neste caso, a política linguística do Estado a designação de “multilinguismo convivial de Estado”. Para que tal seja possível, Diki-Kidiri (ibidem) aconselha que:

- o estatuto das línguas seja claramente definido e o seu desenvolvimento garantido por um programa sério de política linguística educativa (planeamento linguístico), a cargo do Estado, feito de forma permanente. Um programa deste tipo deve basear-se no desenvolvimento da terminologia e na tradução, porque qualquer ato oficial, administrativo, jurídico ou outro, deve estar disponível em qualquer das línguas seleccionadas;
- o Estado supervisione a formação dos seus agentes de modo a que eles possam assegurar o serviço público em todas as línguas consideradas pela comunicação institucional do Estado;
- o Estado, através da sua política educativa, garanta a qualquer cidadão o acesso fácil à aprendizagem das línguas de comunicação institucional requeridas pelos serviços de estado.

Um outro modelo, desta feita relativo ao Vietname, proposto pela voz de Ly Thi Thu Thuy (2004), focaliza-se na situação sociolinguística deste país, considerando-a representativa da dos países do sudeste asiático multiétnico e multirreligioso. Com 53 etnias que falam línguas pertencentes a 3 grandes famílias linguísticas (a austro-asiática, a austronésia e a sino-siberiana), a autora justifica a dominância do Thai através do poder político que este grupo étnico teve, durante muito tempo, servindo de língua de intercomunicação entre diferentes grupos linguísticos. Refere, ainda, que os grupos minoritários são bilingues, que poucos conhecem as línguas minoritárias, mas, em contrapartida, sabem francês, inglês e “chinês”<sup>62</sup> e que o “vietnamita” [thai?] se impôs como língua veicular sem nenhuma política de obrigatoriedade, estando,

---

<sup>62</sup> Designação do autor.



sobretudo, ligado a contextos socioeconómicos. O bilinguismo pode ser considerado quase perfeito tendo em conta que, quando a língua materna da etnia não satisfaz uma determinada necessidade, a língua segunda vem colmatar essa dificuldade.

Face a diferentes situações sociolinguísticas, encontramos, como vimos, diferentes tipologias de políticas linguísticas, procurando cada uma delas responder ao que os decisores políticos entendem como mais adequado para cada contexto. O que aqui constatamos, tendo em conta os diferentes exemplos apresentados, é o eterno dilema de qualquer país multilingue: “a contradição entre a necessidade de afirmação da coesão nacional *versus* desejo legítimo de manutenção da identidade cultural multiétnica” (Couto, 2007, p. 390), o que nos leva a pensar que na criação de um Estado há sempre algum tipo de violência simbólica para com as minorias etnolinguísticas.

## **2.2. Políticas linguísticas em Timor-Leste**

Passemos agora, após este panorama mais alargado, à descrição das políticas linguísticas (educativas) que têm norteado o passado, o presente e, eventualmente, poderão vir a nortear o futuro de Timor-Leste.<sup>63</sup>

### **2.2.1. O passado**

Aqui, tomaremos em consideração o período da colonização portuguesa (1562-1975) e da ocupação indonésia (1975-1999).

#### **2.2.1.1. O período colonial português**

Até 1975, tal como nas restantes colónias portuguesas, o português era língua oficial, língua da administração e língua de ensino em Timor-Leste. Ainda que o Governador Filomeno da Câmara Melo Cabral (1912-1917) tenha promulgado a Portaria n.º 452, com data de 15 novembro de 1915, de acordo com a qual a língua de

---

<sup>63</sup> A referência ao país surge agora problemática. Se no período da colonização portuguesa foi colónia e província de Timor, na época indonésia foi província Timor-Timur e presentemente é República Democrática de Timor-Leste (RDTL). Utilizar-se-á a designação Timor, quando houver dificuldade em ser nomeado o território.

escolarização para o Ensino Primário seria o tétum e tendo até ordenado a impressão de livros nessa língua, este ensino bilingue não foi mantido ao longo dos tempos. Em 1916, é promulgada a Portaria n.º 98, de 29 de junho, com o *Regulamento para as escolas de Instrução Primária de Timor*. Esta portaria provincial, na opinião de Meneses (2008):

“concedia prioridade às escolas rurais do nível primário. As autoridades coloniais previam o estabelecimento de escolas nas localidades mais populosas, o ensino de europeus e timorenses e a divisão da instrução primária em dois graus: o grau elementar e o grau complementar. O ensino seria ministrado na língua portuguesa e na língua tétum” (pp. 25-26).

Assim surge, em 1916/17, a *Cartilha de Tétum* do padre Manuel Mendes Laranjeira, aprovada por Portaria n.º 121, de 19-07-1916, com grande variedade de textos, uns só em tétum (lição 1 a 16); outros em português e tétum (lição 17 a 30) e outros ainda em tétum-português (da página 54 até ao final), adaptada oficialmente nas escolas de Timor-Leste. Foi publicada uma 2.ª parte, aprovada por Portaria n.º 61, de 7-4-1917, com exercícios português-tétum. Vale a pena ler a Introdução deste documento, onde o autor evoca, entre outras, as seguintes razões para a sua elaboração:

- “A arte de representar o pensamento por caratères convencionais é desconhecida nas línguas e dialectos falados em Timor que são transmitidas [sic.] unicamente pela tradição oral”;
- “por este motivo, os alunos das escolas das primeiras letras esbarram nas dificuldades da língua portuguesa complicadas pela surpresa da arte de escrever resultando na generalidade de uma aprendizagem puramente fonética das palavras sem compreensão do seu significado, aprendizagem muito aproximada do solfejo musical”;
- pelo que o autor considera “que é mais racional senão o único método admissível iniciar as crianças indígenas na arte inteiramente nova e surpreendente para elas de representar as palavras por caractères [sic] de convenção, ensinando-as primeiro a lêr e escrever a sua língua, isto é, revelando-lhes primeiro que os pensamentos que elas conhecem, traduzidos em sons que conhecem, são susceptíveis de uma representação gráfica convencional, em vez de seguir o complicado processo inverso de lhe mostrar a representação gráfica de uma

palavra desconhecida a que há a juntar a correspondente de outra da sua própria língua do que todavia nunca lhes mostram a maneira idêntica de a representar”;

- “portanto (que) só depois da preparação inicial de lêr e escrever a sua língua se deve ensinar a língua portuguesa e a sua escrita e leitura em cartilhas e exercícios apropriados em que as duas línguas apareçam simultaneamente representadas pelos mesmos caracteres convencionais.”<sup>64</sup>

Da leitura desta Introdução, constatamos os seguintes aspetos que colocaríamos a dois níveis:

1. planificação do *corpus*: a) a necessidade de encontrar uma grafia e um alfabeto para o tétum (e restantes línguas locais); b) a normalização e a promoção da escrita do tétum;
2. planificação do estatuto: a) a seleção da língua tétum; b) a utilização da língua autóctone (eventualmente, não materna) como língua de instrução o que facilitaria a implementação de uma “pedagogia centrada” na criança; c) a necessidade de encontrar estratégias facilitadoras para a compreensão quer oral, quer escrita (escrita e a leitura); d) previsão de uma certa “progressão” no processo de ensino.

A língua tétum assume, deste modo, a função de língua auxiliar de alfabetização, o que pode ser confirmado pela Portaria n.º 41 de 9 de fevereiro de 1935, mencionada por Meneses (2008).<sup>65</sup>

Sabe-se que, em 1938, a *Cartilha de Tétum* ainda é utilizada, uma vez que se pode ler no Diploma Legislativo n.º 154, de 10 de novembro desse ano, art.º 10.º.

“Em todas as escolas indígenas, o ensino da leitura e da escrita deverá fazer-se de início, com o auxílio da Cartilha de Tétum da autoria do Rev. Padre Laranjeira, **a qual se irá dispensando à medida que o progresso dos alunos no conhecimento da língua portuguesa o aconselhe**” (segundo Meneses, 2008, p. 62, destaque nosso).

No entanto, rapidamente, se regressou ao ensino, exclusivamente, em português, não tendo sido encontrada nenhuma referência aos resultados desta inovação didática, que se esgotou com certa brevidade.

---

<sup>64</sup> Manteve-se a grafia original.

<sup>65</sup> Lê-se no art.º 3.º da referida portaria: “Como língua intermediária e simplesmente para facilitar o ensino, é permitido o uso do tétum, no período dedicado ao ensino primário elementar.”

Em 1930, com a promulgação do Acto Colonial (que se manteve até 1953), que dividia a população das Colónias em indígenas (nativos não assimilados) e não indígenas, surge a figura do assimilado. Ora, para obter este estatuto, que conduzia à cidadania portuguesa, era necessário ser falante de português. Tal medida acabou por ser um aliciente para aprender a língua, além de que o seu domínio vinha possibilitar a entrada na administração pública da colónia.

O tétum, no período em análise, era a língua veicular e a língua da missionação. Era a língua que permitia aos timorenses, provenientes de diferentes grupos etnolinguísticos, interagirem. O hakka, o mandarim, o cantonês, eram línguas “de uma minoria que sempre se mostrou pouco desejosa de se integrar na cultura e na sociedade locais e menos ainda de integrar na sua a população nativa” (Thomaz, 2002, p. 133). Ainda que dentro desta comunidade, *grosso modo*, não se contabilizem analfabetos, a verdade é que, no período da administração portuguesa, este grupo étnico mantinha 18 escolas primárias dispersas no território e uma escola secundária em Díli, “onde se seguiam os programas oficiais da Formosa” (idem, p. 139), a par do “ensino da língua e da história portuguesa” (ibidem). Interagiam, no entanto, em tétum com a população local. Existia ainda uma pequena comunidade muçulmana que utilizava uma variante do malaio.

Numa brevíssima síntese da história das instituições educativas em Timor-Leste, durante o período colonial, podemos assinalar os seguintes momentos (ver tabela 7):

Ano	Instituição	Observações
<b>1633</b>	1.º Convento dominicano	São os dominicanos que abrem as primeiras escolas e um seminário onde se ministra o ensino secundário que se mantém até à extinção das ordens religiosas em 1834.
<b>1738</b>	Abertura de um Colégio em Manatuto (Thomaz) / Oe-Cusse (Ximenes Belo)	Colégio onde ensinavam os Oratorianos de Goa (Thomaz 2002, p.136). D. Ximenes Belo aponta uma localização diferente: “Foi no seu tempo [António Castro, da Ordem de Cristo, nomeado Bispo de Malaca em 1739] que se abriu o primeiro seminário em Oe-Cusse, cuja direção foi entregue a dois sacerdotes oratorianos de

		Goa. Não sabemos se os alunos chegaram a ordenar-se. <sup>66</sup> e acrescenta “O seu sucessor, foi Dom Frei Gerardo (ou Geraldo) de São José, O.P. Nomeado Bispo de Malaca em 1748, só chegou a Timor em 1750. No seu tempo abriu-se o segundo seminário em Manatuto, a cargo dos dominicanos.”
<b>1747</b>	Seminário em Manatuto	Dirigido pelos Oratorianos de Goa, segundo D. Ximenes Belo (2008).
<b>1863</b>	Colégio para os filhos dos <i>liurais</i>	Fundado pelo governador Afonso de Castro.
<b>1864</b>	Escola Primária em Díli Manatuto e Batugadé Colégio de Educação para os filhos de <i>liurais</i> <sup>67</sup>	Estado Português.
<b>1875-1897</b>	Reorganização das missões católicas, criação de igrejas e escolas	O padre A. J. de Medeiros, da Sociedade das Missões Ultramarinas, posteriormente Bispo de Macau, diocese da qual Timor dependia, após a extinção das ordens religiosas em 1834, decretada por D. Pedro IV (sob os auspícios de Joaquim António de Aguiar), reorganiza as missões católicas, criando igrejas e escolas, a cargo do clero secular e das madres Canossianas, que ele chama para Timor em 1879. O papel das Madres Canossianas é relevante para a escolarização do sexo feminino timorense, uma vez que são elas que lhe vão abrir as portas da escola, ainda que o mesmo seja acompanhado por uma forte campanha de persuasão junto dos <i>liurais</i> , desencadeada pelo Bispo de Medeiros.
<b>1879</b>	Colégio para filhas de <i>liurais</i>	Criado pelo padre Sebastião Aparício da Silva.
<b>1897</b>	Colégio feminino de S. Isabel, em Manatuto	Dirigido por freiras Canossianas.
<b>1898</b>	Colégio de Soibada (masculino)	Dirigido por Jesuítas. Destinado ao clero indígena. O Colégio de Soibada foi o “evento mais significativo da história cultural de Timor”, assim o qualifica Thomaz (2002, p. 138). Até 1910, formou professores catequistas, que iriam trabalhar nas escolas das missões, estando estes incumbidos da alfabetização e da catequização das populações rurais. Por lá passaram as elites culturais e intelectuais do país. Até 1924 também lá funcionou uma Escola de Artes e Ofícios a cargo dos padres Diocesanos.
<b>1902</b>	Colégio de Soibada (feminino)	Dirigido por Jesuítas.

<sup>66</sup> Conferência proferida nas celebrações do primeiro centenário do nascimento do senhor Dom Jaime Garcia Goulart, 2009.

<sup>67</sup> Segundo Meneses (2008), de onde esta informação foi retirada, a criação deste colégio “constituiu a implantação do ensino público na colónia” (p. 20). A Educação passa a ser administrada pelo Ministério dos Negócios, da Marinha e do Ultramar, a partir desta data, em Timor.

<b>1915</b>	Escolas primárias	Estado Português.
<b>1927</b>	Escola de Artes e ofícios	Fundada pelos Salesianos, em Lahane (só funcionou 2 anos). Em 1929, transitou para os Diocesanos de Soibada.
<b>1938</b>	Liceu de Díli	Estado Português. Destruído pela ocupação japonesa (1942-1945).
<b>1936</b>	Pré-seminário de Nossa Senhora de Fátima, a 13 de Outubro, em Soibada	Fundado por D. Jaime Goulart, Bispo de Díli. Foi transferido para Dare, em 1954, e dirigido pelos padres jesuítas, a partir de 1958.
<b>1941</b>	Colégios (femininos e masculino), pré-seminário, escola de Catequistas e escolas de ensino rudimentar	“(…) Havia 3 colégios de meninas e um de rapazes, um pré-seminário, uma escola de Catequistas e 25 escolas de ensino rudimentar (para indígenas).” D. Ximenes Belo (2008). <sup>68</sup>
<b>1945</b>	Reabertura do Seminário Menor, da escola de professores-catequistas, colégios (internatos) e escolas.	D. Jaime Goulart, Bispo de Díli.
<b>1946</b>	Colégio D.Bosco, Fuiloro	Dirigido por Salesianos.
<b>1948</b>	Reabertura do Seminário Menor.	Dirigido por Jesuítas.
<b>1952</b>	Reabertura do Liceu em Díli.	Estado Português.
<b>1953</b>	Um Seminário Menor, em Dare; uma Escola de professores-catequistas; 4 colégios masculinos (Soibada, Ossu, Maliana, Fuiloro); 30 escolas masculinas (3.770 alunos matriculados) e ainda os seguintes Colégio femininos, a cargo das Irmãs Canossianas e Dominicanas: Colégio de Soibada (188 alunas); Colégio Imaculado Coração de Maria (Ermera), (165 alunas); Colégio Oscar Ruas, Ossu (165 alunas), Escola Castro Lahane (Dili), (241 alunas), e 3 escolas femininas de Manatuto, Laleia e Baucau.”	Segundo D. Ximenes Belo (2008) “A Diocese de Díli mantinha estes estabelecimentos de ensino” a funcionar.
<b>1954</b>	Abertura do Seminário Menor de “Nossas Senhora de Fátima”, em	Dirigido pelos Jesuítas.

<sup>68</sup> Importa referir que segundo Gunn (s/d, apud Meneses, 2008), no período de ocupação japonesa (fevereiro, 1942-1945) “como sucedeu noutras partes do Sueste Asiático sob ocupação japonesa, o sistema colonial de educação foi desmantelado e introduzido o ensino em língua japonesa” (p.28). Contudo, não conseguimos obter a confirmação deste facto.

	Dare.	
<b>1965</b>	Escola Elementar Agrícola, Fatumaca	Dirigido pelos Salesianos.
<b>1966</b>	Escola Técnica de Díli	Estado Português.
<b>1972</b>	Abertura de várias escolas do Ensino Preparatório em diferentes distritos	Estado Português.

**Tabela 7. Síntese histórica das instituições educativas em Timor-Leste, durante o período colonial**

Relativamente à organização do ensino no território, Felgueiras, padre jesuíta com grande reconhecimento e longa permanência em Timor-Leste, afirmava em entrevista que nos foi concedida em Díli, em outubro de 2010 (ver anexo 3.3.7.): “As madres [Canossianas] só tinham meninas e os colégios da Diocese e dos Salesianos só tinham rapazes e formavam também em qualidade, mas, em geral, era só a nível da 4.ª classe, nesses colégios no interior.”

Só em 1916 se dá início a um sistema educativo planificado e regulamentado pela Portaria n.º 98, de 29 de junho, dando relevância “ao ensino agrícola e profissional, adaptado às necessidades e condições locais”. Em 1935, o Governo da Colónia, segundo o bispo Ximenes Belo (2008), entrega o ensino às missões. A alteração à Lei Orgânica do Ultramar Português (1955), com a extinção da lei do indigenato em Timor, conduz à criação do Programa oficial de educação em 1958, que torna esta obrigatória. O Ensino Primário manteve a duração de 3 anos para o ensino elementar e um 4.º ano tido como ensino complementar. A este propósito, escreve Meneses (2008) “ O ingresso na 3.ª classe dependia de um exame oral para averiguar os conhecimentos de Língua Portuguesa do candidato” (p. 46).

Quando, na segunda década do séc. XX, o Governo Português promulga o *Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas em África e Timor*, constata-se que é sua intenção estabelecer um programa de ação das missões orientado para a defesa da língua e do império. Vejamos este exemplo que nos parece traduzir bem a perspetiva política que decorreria da Revolução de 28 de maio de 1926 e que seria, posteriormente, seguida pelo Estado Novo (DL n.º 12485/1926, de 13 de outubro; art.º 21.º):

“O programa geral das missões nacionais é sustentar os interesses do império colonial português e desenvolver o seu progresso moral, intelectual e material (...). Faz parte deste programa: a) A educação e instrução do nativo português, homem e mulher, dentro ou fora da colónia (...). O ensino da língua portuguesa, coadjuvado, provisoriamente, pela língua indígena (...), será obrigatório em todas as escolas indígenas (...)” (Meneses, 2008, p. 21).

Em 1963, o Exército começa a dedicar-se ao ensino<sup>69</sup>, sobretudo nas áreas mais remotas, de modo a que a língua penetrasse no território.

Todos reconhecem à Igreja o seu papel de principal impulsionador e mentor da Educação em Timor, tendo conseguido, além disso, aumentar a sua área de influência, convertendo as elites da sociedade timorense, e ainda fomentar a criação de raízes para a língua portuguesa naquele território. Mas se esta instituição divulgou o português, não o incrementou, preferindo frequentemente utilizar línguas locais que permitiam um contacto mais próximo com os seus interlocutores, promovendo um ensino elitista, uma vez que, para ingressar na administração pública, além do domínio da língua portuguesa, era necessário inspirar confiança ao governo da metrópole e esses candidatos eram preferencialmente familiares das elites sociais timorenses. Segundo Mendes (2005), “Chefes de posto e de suco, podendo ser nativos, tinham de ser alfabetizados, falar Português e fazer cumprir as ordens do governo” (p. 246).

A província de Timor, não sendo reconhecida como um território multilingue, era-o efetivamente, contrariando *in situ* o espírito do Estado Novo. Esta situação confirma o pensamento de García (2007), ao defender que a formação dos estados havia exigido o estreito enlace língua única e identidade nacional, escondendo o multilinguismo destes espaços. Ora, sendo a língua marca da identidade cultural e portadora de conteúdo cultural, torna-se uma violenta ameaça marcar populações com uma língua que não reconhecem como sua, o tal genocídio linguístico do povo de que fala Skutnabb-Kangas (2000, citado por García, 2007). E era exatamente isso que acontecia na província timorense. Há também quem defenda a reciprocidade língua/identidade, como Liebkind (1999, citado por García, 2007, p. 379), que considera que o uso linguístico influi na formação da identidade do grupo e, por sua vez, a identidade do grupo influi nos padrões de atitudes e uso linguístico. À interligação língua-etnicidade Fishman (1997, citado por García, 2007) acrescenta a

---

<sup>69</sup> As escolas para indígenas eram uma classificação oficial das escolas até aos anos 40. As escolas ao cuidado dos militares chamavam-se “Equipas de Assistência”.



religião, criando uma dimensão moral para a etnicidade e consciencialização etnolinguística. O irónico é que este mesmo raciocínio, que foi utilizado para construir e legitimar o império colonial - língua/cultura -, vai ser utilizado para os povos se libertarem e imporem as suas línguas.

Quanto às modalidades de ensino primário oficial encontramos, segundo Meneses (2008), “as escolas oficiais (públicas), os postos escolares (das missões religiosas católicas) e o ensino particular doméstico (escolas da comunidade chinesa e muçulmana)” (p. 29), enquanto, por seu lado, Ximenes Belo (2008) precisa:

“Até 1970, havia no Timor Português um Liceu (de Díli), um Seminário Menor, onde se ministrava o ensino secundário, uma Escola de Enfermagem, uma Escola de Professores do Posto, uma Escola Técnica, em Díli, e em Fatumaca, uma Escola Elementar de Agricultura. Nessa época havia em Timor 311 escolas primárias, com 637 professores e 34.000 alunos. Até 1975, data da invasão pela Indonésia do território de Timor, apenas 20% dos Timorenses falavam correcta e correntemente o Português. Como se explica esta situação? Vários factores: a distância (20 mil quilómetros da Metrópole); reduzido orçamento destinado ao ensino e instrução; reduzido número de professores; a falta de interesse da maioria de famílias (agricultores); só dois semanários ( *A Voz de Timor* e *a Província de Timor*), um quinzenário, a *Seara* (propriedade da Diocese de Díli); apenas 2 emissoras. Tudo isso pouco contribuiu para a difusão da Língua. A existência de 21 línguas ou dialectos, o que permite aos falantes, usarem o Português só no âmbito da escola ou nos actos oficiais.”

Os espaços de contacto com o português eram a Escola, a Igreja e o Serviço Militar (cf. Taylor-Leech, 2008, p. 157). Não obstante, Durand (2011) reconhece que Portugal fez um grande esforço económico nos investimentos na província de Timor, sobretudo a partir de 1972 até 1974.

Em síntese, diremos que o Estado Português tinha uma política de pouca intromissão na ex-província de Timor, que ainda hoje se repercute, principalmente nas esferas da língua, da cultura e até da própria religião. No âmbito da língua, e dentro dos países da CPLP, apenas Timor-Leste apresenta uma língua vernácula, o tétum, ao lado do português como língua oficial e isso fica a dever-se, em parte, ao facto de o português não ter assumido, neste espaço, a função de língua veicular, detida pelo tétum. Isto é confirmado pelo texto da Resolução do Parlamento Nacional n.º20/2011 (7 de setembro) onde se pode ler:

“(…) uma das razões que contribui para o forte enraizamento cultural do português foi a presença portuguesa ao longo dos séculos ter sido sobretudo comercial, religiosa, educacional e diplomática, muito pouco intrusiva nas

instituições políticas tradicionais até meados do séc. XIX, quando se começou a uniformizar a aplicação da lei a todo o país à custa da independência dos reinos que o compunham, do qual resultou, a partir da I Guerra Mundial, a criação gradual duma administração pública moderna, em língua portuguesa, constituída por 82% de timorenses em 1974, processo apenas interrompido pela violação da neutralidade durante a II Guerra Mundial.”

De qualquer modo, na perspectiva de Hull (2001a), os portugueses, em Timor, foram obrigados a dominar o tétum “para poder comunicar com o povo. Foi precisamente esta concessão cultural que criou a *koiné* (sic) tétum, que logo se difundiria por quase todo o país” (p. 4). Isto fez do atual tétum um produto “tanto europeu” (ibidem), melhor dizendo, tanto português como timorense. Esta falta de intromissão permitiu, de acordo com o mesmo linguista australiano (2001a), não só a sobrevivência das línguas locais, mas também a sua preservação nos respetivos territórios, “à exceção de Díli que hoje fala uma língua transplantada, o tétum-praça, em vez do vernáculo originário, o dialeto *lolein* da língua mambae, que sobrevive contudo nos arredores da cidade” (p. 4).

Alguns dos factos anteriormente citados remetem claramente para a relação entre política da língua e educação. Ora esta relação ocorre, segundo Castro (2007), “também no próprio enunciado das políticas públicas” (p. 50), ou, dito de outra forma, por Couto (2007), a “Política Linguística é parte integrante da política mais abrangente praticada por determinado país” (p. 382), estando em sintonia com ela (cf. Feussi, 2004).

No caso vertente, ela apresenta-se como “assimiladora”, impondo uma língua em detrimento de um grande número de outras, e “glotofágica”, uma vez que o tétum (e apenas este) só é considerado como ponte, como auxiliar para a nova língua, o português, desaparecendo de seguida. A Igreja Católica ficou ao longo dos tempos com a responsabilidade de educar os timorenses ao nível do Ensino Primário e com a obrigação de utilizar sempre a língua portuguesa. Contudo, o próprio Clero nem sempre observou estas orientações, tendo-se esforçado por desenvolver uma política linguística omissa, grafando e recolhendo informação sobre várias línguas autóctones (ver capítulo 1). À época, e recorrendo ao modelo de Diki-Kidiri (2004) que anteriormente apresentámos, teríamos uma língua de “crête”, o português, uma língua de “masse”, o tétum, e como línguas de base, as restantes línguas presentes em Timor (ver figura 14). A língua portuguesa, ainda que usufruindo deste estatuto de

língua de “crête”, não seria a mais utilizada, sendo a língua da administração, da escola (pouco frequentada), da Igreja (que também utilizava outras línguas) e das elites sociais. Era a língua do poder, sem ter, no entanto, um poder efetivo.

#### **2.2.1.1.1. A formação de professores**

E o que se passava na área da Formação de Professores? Como eram formados os docentes?

Tal como referimos, a Educação estava ligada não só ao próprio Clero que a ministrava, como aos professores catequistas, professores das missões. Não havia nenhum curso de magistério primário ou de formação pedagógica. Até 1910, o Colégio de Soibada, inicialmente destinado à preparação do Clero local, dedicou-se à sua formação, mas encerrou as suas portas nessa data, com a reposição em vigor da legislação de 28 de Maio de 1834, que extinguiu as casas religiosas e todas as ordens regulares. Em 1926, surge a Escola de Preparação para “professores catequistas”, fundada por D. José da Costa Nunes, em Lahane, fechada durante a ocupação japonesa, mas reaberta por D. Jaime Goulart em 1945.

Quando o governo português quis expandir o ensino primário para quatro anos, teve de recorrer ao recrutamento de professores catequistas, de instrutores, de monitores e de estudantes de liceu.

De acordo com Meneses (2008):

“Em 1961, os futuros professores frequentaram, durante um mês, um curso de aperfeiçoamento que incluía a parte literária, a pedagogia, a educação moral e física e a agricultura. Outro curso de aperfeiçoamento decorreu no mês de Agosto de 1962. Nas escolas municipais era ministrado o ensino de práticas agrícolas além do ensino da leitura, da escrita, das quatro operações da matemática, do exercício físico e de noções de história, entre outros conteúdos didáticos” (p. 30).

A portaria ministerial n.º 20380 de 19 de fevereiro de 1964, que alargava o ensino obrigatório para quatro anos, levou o governo da província a reforçar a formação dos docentes, tendo agora especial atenção na formação dos monitores existentes, os designados “professores de posto”.

Esta preocupação teve como consequência a criação da Escola de Professores de Posto Escolar (Boletim Oficial de Timor, n.º 16, de 7 de agosto de 1965, anexo 13) e o reconhecimento pleno da Escola de Preparação para Professores Catequistas, de Díli.

Posteriormente, estas duas escolas passaram a constituir uma só, a Escola de Habilitação de Professores, mais conhecida por Escola Canto de Resende, com a integração da Escola de Professores Catequistas na Escola de Professores de Posto Escolar, uma instituição pública, sob direção da diocese de Díli.

Até então, toda a formação de professores do ensino primário estava entregue à Igreja Católica.

No ano letivo 1964/65, é aberta a referida Escola Canto de Resende:<sup>70</sup>

“Inicialmente, as aulas para as alunas eram ministradas exclusivamente pelas madres canossianas e funcionavam, em Balide, na escola das referidas madres, onde é hoje o colégio de S. José. Os rapazes do 1.º ano estavam internados no colégio S. Francisco Xavier, em Dare e tinham aulas ministradas pelos padres. O exame final era realizado em conjunto, no colégio das madres em Balide. A partir do ano seguinte (1965/66), começou a funcionar no edifício da Escola Engenheiro Canto Resende com turmas mistas, lecionadas prioritariamente por professores portugueses. Esse ano, apanhou também os rapazes que transitaram do "Curso Velho/Escola de Professores Catequistas" do colégio Bispo de Medeiros, em Lahane, onde também tinham as aulas. Para ingressar no curso era apenas necessário o diploma do ensino primário. Quem o concluisse nessa modalidade, podia ser nomeado “regente escolar” com o mesmo vencimento dos professores formados na Escola Canto Resende.

O primeiro turno concluiu o curso em Julho de 1968 e era composto por 29 professores recém-formados, que começaram a lecionar logo em Outubro daquele ano. O curso, que habilitava apenas para o Ensino Primário, tinha a duração de 4 anos. Esses professores tinham uma formação religiosa porque a educação e formação humana na altura impunham essa necessidade, como também agora, e havia condições bastante favoráveis para isso.

Quem entrasse com o 2.º ano feito (antigo ciclo preparatório), só precisava de estudar mais dois anos para aperfeiçoar a dimensão pedagógico-didática.

Com o antigo 4.º ou 5.º ano (falo do antigo 4.º e 5.º ano do Liceu, a escola primária funcionava da 1.ª à 4.ª classe, depois do que continuavam para o 1.º ciclo (1.º e 2.º anos), e depois para o Liceu ou para a Escola Técnica.

A Escola de Habilitação de Professores ficou com esse nome em homenagem ao Engenheiro Agrónomo Artur Canto Resende, cujo busto se encontra junto à rua marginal do Farol. Teve uma função extremamente importante no ensino em Timor-Leste, no que se refere à educação e à formação humana”.

---

<sup>70</sup> Este texto reproduz na íntegra, com a devida autorização, a informação, recolhida por correio eletrónico, em 2009, junto de Sabina da Fonseca, professora de Língua Portuguesa na Universidade Nacional de Timor-Leste, atualmente doutoranda da Universidade Nova de Lisboa.

Ainda hoje, esta Escola constitui uma referência para a sociedade timorense e muitos daqueles que a frequentaram fazem parte da elite docente deste país.

Relativamente ao Ensino Secundário, os professores eram recrutados entre os portugueses que se encontravam no território, o que gerava grande rotatividade no quadro docente.

Após uma delegação portuguesa se ter deslocado a Timor, em junho de 1974, para informar os timorenses que teriam de optar ou pela independência, ou pela independência como estado federado com Portugal, ou pela integração na Indonésia, criou-se, no ano seguinte, o Grupo Coordenador para a Reformulação do Ensino em Timor, nomeado pelo Governador da Província. Este grupo tinha por objetivo criar as linhas gerais de transição do ensino, “timorizando-o”. Nesse sentido, e face às alterações propostas no currículo, revelava-se necessária uma reciclagem dos professores no terreno que foi organizada e calendarizada, mas que acabou por não ser concluída, face aos incidentes que foram ocorrendo no terreno.

Em conclusão, a Igreja Católica manteve em foco, neste período, a sua posição dominante no âmbito das políticas linguísticas educativas, integrando aqui a Formação dos Docentes.

#### **2.2.1.2. O período indonésio**

Nos anos da ocupação indonésia, a política linguística impunha o malaio indonésio como língua da administração, de escolarização, da imprensa e mesmo na interação social. Na opinião de Hull (2001a), a Indonésia terá cometido um grande erro estratégico, quando em finais dos anos 70, no intuito de eliminar o português como língua da Igreja em Timor-Leste, até aí consentida, permitiu ao Clero a escolha entre o indonésio e o tétum. Esta opção permitiu o lançamento das bases de desenvolvimento da língua “como meio literário alternativo e poderoso meio de «resistência cultural», enquanto o português era banido devido “à sua centralidade na luta nacional” timorense. Em 1980, os padres timorenses tinham traduzido o Missal Romano, o Ordinário da Missa e os Rituais dos Sacramentos para tétum, o que foi aprovado pela Santa Sé e proporcionou ao tétum uma nova função: língua das celebrações litúrgicas.

Nesse período, o currículo escolar era totalmente em malaio indonésio e Timor-Leste foi invadido por professores vindos de todas as províncias da Indonésia. Aliás,

esta vinda de professores indonésios foi coadjuvada com uma outra medida, a “transmigração”, que consistia em “deslocar populações das zonas mais populosas (...) para províncias com menor índice de população (...)” (Felgueiras & Martins, 2006, p. 107), o que provocava uma *indonesiação* mais rápida. Funcionava como uma tentativa de marginalização das populações locais e teve início em janeiro de 1980 (cf. Durand, 2011).

No seu livro, os padres Felgueiras e Martins relatam o seguinte diálogo:

- “O comandante [indonésio] perguntou:  
- Padre, porque é que o povo foge de nós?  
- Porque os senhores fazem a guerra, matam e roubam.  
- E se nós fizéssemos complexos escolares?” (2006, p. 62).

Efetivamente, a Indonésia torna o ensino obrigatório em Timor, mas se de início houve um grande aumento da população escolar, na década de 80, com a implementação de uma política protecionista, dando preferência, sobretudo, aos transmigrantes, verificou-se um acentuado decréscimo de alunos entre os timorenses. De acordo com Taylor-Leech (2008), esse decréscimo, motivado por um ensino debilitado, prescritivo e um currículo voltado para os interesses dos ocupantes, facilitou o absentismo escolar e contribuiu para elevados níveis de analfabetismo. Nessa altura, também um grande número de timorenses deixou o país, indo para Portugal, Estados Unidos, Austrália e até para a própria Indonésia, o que veio a contribuir para a formação de uma identidade compósita, múltipla e híbrida, diferente da anterior.

O breve relato, acima transcrito, demonstra até que ponto a Indonésia tinha consciência do poder que a Escola podia assumir como elemento reprodutor e gerador de determinados *habitus*, criando-se, assim, condições para a rápida difusão da língua, da cultura e dos valores indonésios. Pela língua e pelo ensino divulgou-se a cultura indonésia e pelo “Pancasila”<sup>71</sup>, a ideologia oficial do país.

O português foi completamente banido, não sendo sequer admissível saudar nessa língua, exceção feita ao Externato de S. José e ao Seminário de Nossa Senhora de Fátima, os dois últimos redutos do ensino da língua e da cultura portuguesas. Quando parte do edifício do Externato S. José, que funcionara durante anos no Colégio Bispo

---

<sup>71</sup> “Pancasila” era simultaneamente um documento e uma disciplina obrigatória, em todos os níveis de ensino, onde se divulgava os princípios e os valores indonésios.

de Medeiros, em Lahane, dirigido por Padres Diocesanos, foi destruída por bombardeamentos, em 1975, este foi transferido e reaberto, em 1977, no antigo lar das Irmãs Canossianas, em Balide.

Os padres Felgueiras e Martins (2006), que viveram a situação de ocupação indonésia, evidenciam o papel daquele Externato, dando-nos algumas informações relativamente ao modo como era gerido: “O ensino era ministrado em português, mas também se estudava a língua indonésia” (p. 87) e “entre 1977 e 1992 seguia-se o currículo liceal português do 1.º ao 7.º ano” (idem, p. 88). No que se refere ao estudo de línguas, “além do português, eram lecionadas as seguintes línguas (...): francês, inglês, latim e o próprio indonésio” (idem, p. 90), mas reconhecem que o ensino da língua portuguesa foi enfraquecendo entre 1992 e 1999. E concluem: “O externato foi uma escola que criou uma mentalidade, ajudando a conhecer a identidade do Povo Timorense e o espírito nacionalista” (idem, p. 87).

De igual modo, consideram que o papel do Externato S. José “ainda não foi devidamente apreciado até aos momentos actuais. Se o Externato não tivesse caminhado durante anos entre dificuldades de todo o género, hoje não tínhamos timorenses competentes e bem formados que ocupam lugares importantes na sociedade timorense” (idem, p. 89).

Em 1978, o Seminário de Nossa Senhora de Fátima reabriu no Externato, o que permitiu que, a partir desse ano, “com a ajuda dos Seminaristas mais adiantados, cada domingo, reuníamos e dávamos formação de catequese e aulas de português a centenas de crianças nas instalações do antigo Colégio Bispo de Medeiros”, confessam os padres Felgueiras e Martins (idem, p. 90). Esta ambígua situação escolar levou a que “a direcção do Seminário fosse por vezes objeto de críticas, porque era tudo leccionado em português, quando a língua oficial era o indonésio” (idem, p. 90). A título de curiosidade e relembrando o que Calvet, no seu livro *La guerre des langues* (1999a), refere a propósito da designação de “línguas mortas”, estes dois religiosos contam que um padre “missionário na Indonésia, deu uma vez um retiro ao clero em latim, a única língua que podia ser seguida mais ou menos por todos os participantes” (2006, p. 92).

Um outro polo de escolarização em português foram os acampamentos, construídos pelas populações que se deslocavam para a montanha perante a

aproximação do exército indonésio e que “acabavam por ser campos de formação nacionalista, incutindo às crianças e aos jovens o sentido da disciplina, da cultura e do desenvolvimento” (Felgueiras & Martins, 2006, p. 115).

Após o referendo de 1999, a maior parte das instalações escolares foram destruídas pelas milícias, tendo os professores indonésios do pré-secundário e do secundário deixado Timor-Leste. Permaneceram os professores primários, muitos deles saídos da Escola Canto Resende e falantes de português. Nesse ano, 78% dos docentes do Ensino Primário era timorense, de acordo com o PENE (ME, 2011b). Os ensinos pré-secundário e secundário entram em rutura.

O malaio indonésio permaneceu em Timor-Leste, mas tem vindo a perder impacto, como se pode constatar pelo último censo (ver anexo 6.3.3. e capítulo 4, seção 4.1.). Também neste período houve uma política linguística omissa, orientada por uma forte ideologia política. Apesar dos discursos dos meios de comunicação, da educação, da política, da economia e das leis que produzem e reproduzem o sentido da homogeneidade dos valores dominantes, os timorenses lutaram contra essa *violência simbólica* que leva, normalmente, o dominado a reconhecer os valores e a língua do dominador como superior, como sugeriram Bourdieu e Passeron (1970). Tal não aconteceu em Timor-Leste, ainda que o malaio indonésio tenha permanecido no território, para além de 1999. Hull (2001a) considera que o facto da língua portuguesa não se ter extinguido em Timor neste período, prova que não era um elemento estranho. Com efeito, a ligação à língua portuguesa e ao catolicismo aumentou durante a ocupação indonésia. Note-se, por exemplo, que se num recenseamento em 1856 só havia 2% de católicos, em 1975 encontramos 30% e, em 1999, cerca de 90% da população apresentava-se como católica (cf. Durand, 2011).

Do que acabámos de narrar, constata-se o vigor e a centralidade dos agentes (educadores, pais e comunidade timorense) que, tendo a seu cargo a implementação de uma determinada política, optam pela implementação de uma outra não determinada pelo poder político vigente. Contraria-se, deste modo, a visão de Shohamy (2006, p. 76) que, abordando o papel destes agentes na planificação das políticas educativas, havia alertado para a possibilidade de os professores assumirem o papel de “burocratas amestrados”, “agentes” ou “soldados” do poder, apresentando-se estes aqui, ao invés, como agentes ativos e influentes, recriando as políticas



linguísticas. E se tal ocorreu foi porque, em nossa opinião, tal como já referimos, face a uma política linguística omissa, não foi possível “reconhecer uma posição perante as formas, as condições e os recursos associados ao uso da língua em relação com os modos de inscrição dos sujeitos na comunidade” (Castro, 2007, p. 47).

#### **2.2.1.2.1. A formação de professores**

Antes de concluir, refira-se como era feito o recrutamento e a formação de docentes neste período. Vejamos o que escreve Carneiro (2010) a este propósito:

“A formação, nesse período, era dada principalmente através de programas de formação específicos em Timor-Leste, em indonésio, para a formação de professores das séries iniciais (1.º ao 6.º ano). O corpo docente do que era denominado pré-secundário (7.º, 8.º, 9.º ano) e do secundário (10.º, 11.º e 12.º) era composto, sobretudo por transmigrantes, vindos das outras ilhas indonésias” (pp. 3168-3169).

A acompanhar esta situação, importa referir que muitos timorenses foram estudar para a Indonésia e outros frequentaram a universidade criada em Díli, o que lhes permitia ter habilitação adequada para lecionar nos diferentes níveis e ser proficientes em malaio indonésio. Alguns docentes formados no período português foram chamados para ensinar, sobretudo, no ensino primário, sendo obrigados a fazer cursos de reciclagem.

Após o referendo e com o eclodir da violência em Timor-Leste, em 1999, todo o sistema de ensino ruiu, situação que conduziu, anos mais tarde, à afirmação de João Câncio Freitas, na altura Ministro da Educação (junho de 2012):

“Falar do setor da Educação em Timor-Leste é falar de um evento histórico em que uma das mais jovens Nações do Mundo teve de reconstruir, a partir do zero, toda a estrutura e todo o sistema de educação e de ensino do país” (2012a, p. 7).

#### **2.2.2. O presente**

Continuando a seguir uma perspetiva cronológica, procuremos agora caracterizar a atual política linguística (educativa). Para o efeito, deveremos ter em conta o ambiente linguístico em que ela emerge e na qual procura intervir, neste caso Timor-Leste. Essa descrição já foi feita em simultâneo com a da paisagem

sociolinguística (ver capítulo 1), mas será retomada ao longo deste texto, pelo que passaremos à análise da política linguística deste país e, por força de razão, da sua política linguística educativa.

### **2.2.2.1. Política linguística (educativa)**

Tal como já referimos no capítulo anterior, em 2002, a Constituição estabelece, como línguas oficiais (artigo 13.º), o tétum e o português e como línguas de trabalho, “enquanto tal se mostrar necessário” (159.º artigo), a língua indonésia e o inglês. O documento salvaguarda, ainda, o lugar das outras línguas nacionais que, além de preservadas e protegidas, devem ser valorizadas e desenvolvidas, funções atribuídas ao Instituto Nacional de Linguística (INL), criado pelo Governo, em 2001, que funciona junto da Universidade Nacional de Timor-Leste e ao qual cabe “a elaboração de um padrão ortográfico para o tétum, mas também adequado às demais línguas indígenas (definidas «línguas nacionais»)” (Hull, 2005), sendo a partir destes princípios que se vai construir toda a política linguística (educativa).

Ora, a escolha da(s) língua(s), como vimos atrás, na secção 2.1.2., é um aspeto do planeamento linguístico (“forma”), aqui incluído na denominada política linguística educativa, constituindo um dos aspetos da planificação do estatuto, implicando, igualmente, opções feitas pelos Estados no âmbito das políticas linguísticas, dado existirem múltiplos fatores que influenciam a escolha, mesmo em contextos semelhantes. Como vimos atrás (secção 2.1.), já Couto (2007) referia que a escolha da língua tem um carácter ideológico, dado que nem todas as línguas existentes num determinado espaço têm as mesmas funções, nem a mesma extensão. Calvet (1999a) reforça esta natureza ideológica das decisões da política linguística, reconhecendo que “les sciences sont rarement à l’abri de contaminations idéologiques, la politique et la planification linguistique n’échappent pas à la règle” (p. 23). Mais recentemente, em entrevista dada à revista *Glottopol* já mencionada, o linguista francês explicitava melhor esta ideia, ao declarar:

“Tout d’abord le syntagme *idéologies linguistiques* est un peu un fourre-tout. Certains parlent de représentations linguistiques, d’autres d’épilinguistique, de sentiments linguistiques, d’imaginaire linguistique, voire d’insécurité linguistique. Et la définition de Silverstein me paraît à la fois

intéressante et idéaliste, car elle laisse de côté le principal, en amont de ces « ensembles de croyances » : leur production sociale” (Van den Avenne, 2012, pp. 12-13).

Assim como mencionamos na seção 2.1., o ambiente socioeconómico nos países recentemente saídos da colonização é, ainda hoje, tributário e está historicamente dependente do sistema de exploração colonial. Fernanda Pontífice (2008) refere que: “os estados africanos que emergiram do sistema colonial adotaram como língua oficial as línguas das antigas potências coloniais (...)” (p. 100) levados por razões de ordem social, política e estratégica. O mesmo acontece em outros espaços, como seja o de Timor-Leste.

Timor-Leste é, como se sabe, um país multilíngue, isto é, um país onde diferentes línguas autóctones e não autóctones interagem, com diferentes funções e estatutos. Se hoje se reconhece que a existência de uma pluralidade de comunidades linguísticas num mesmo espaço pode ser uma fonte de riqueza, verifica-se que a mesma pode ser, simultaneamente, um terreno propício a tensões e conflitos no plano político, linguístico e cultural e que, frequentemente, a política linguística educativa se confronta com realidades que já convivem no terreno. Vejamos, a propósito, o seguinte excerto, escrito por Albuquerque e retirado do blogue *Página Global* (10 de outubro de 2011), no qual se constata que, em espaços multilíngues, o peso demográfico, social e /ou cultural das línguas em presença raramente é idêntico:

“ (...) há línguas e grupos etnolinguísticos que já gozam de um status social superior a outros grupos, considerados menores. Como exemplo, posso mencionar o grupo *manbófono*, falantes da língua Manbae (ou Mambae, Mambai), que além de serem em grande número estão localizados na zona central de Timor-Leste e possuem diversos representantes nas camadas sociais mais altas, como políticos, professores universitários, nobres, etc. Outros grupos etnolinguísticos que gozam de um status superior aos demais são: Makasae, que possuem certas características sociais próximas ao grupo Manbae, e os falantes de Tétun Terik, que sempre possuíram uma posição de prestígio e destaque na sociedade leste-timorense, principalmente por causa do mito de manterem a língua tétun «pura» (a variedade Tetun-Terik)” (Albuquerque, 2011, s/p.).

Ora, se a língua portuguesa foi escolhida no Conselho Nacional da Resistência Timorense, logo em agosto de 2000, em paridade com o tétum, como língua oficial, imediatamente após a restauração da independência, como preferem dizer os

timorenses, essa opção teve em conta fatores históricos, culturais e afetivos, mas, também, identitários. O português servia de fronteira entre Timor-Leste e os espaços circunvizinhos, a Indonésia e a Austrália. As línguas oficiais adquirem, assim, a sua função simbólica. Sendo ambas identitárias, são-no por diferentes razões: o português, como língua diferenciadora no contexto geopolítico no qual Timor-Leste se inscreve e o tétum como língua de unidade nacional, língua veicular. Importa referir que o português tinha já esse cariz simbólico, uma vez que, em 1975, quando a FRETILIN declara unilateralmente a independência no intuito de chamar a atenção da comunidade internacional para a questão timorense, escolhe o português como língua oficial e o tétum como língua de escolarização, medida que já antes procurara implementar, através do método Paulo Freire. O português é também mantido pela guerrilha, durante a ocupação indonésia, o que vem reforçar esse cariz simbólico.

Mari Alkatiri confirma esta perspetiva no seu discurso no II Congresso da Educação de Timor-Leste, a 10 de dezembro de 2008:

“Queremos consolidar a nossa Independência. Sendo um país pequeno entre dois gigantes regionais sabemos quão importante é esta necessidade de ser diferente para ser independente. Queremos ser diferentes porque sem dúvida foi defendendo esta diferença que nos fez independente. (...) Queremos ser parte do mundo global. E sê-lo-emos se conseguirmos converter as nossas fronteiras físicas e histórico-culturais em pontes para a relação global. (...) As sucessivas relações de Timor-Leste com o mundo abriram-nos o caminho para opções estratégicas claras no domínio da língua. E elas foram feitas. O tétum e o português como línguas oficiais para marcar a nossa diferença identitária (juntamente e na interação com outras línguas nacionais) e a *bahasa indonésia* e o inglês como línguas de trabalho para o aprofundamento do relacionamento com a região e com o mundo global.”

E qual será, então, a função prática do tétum? A escolha do tétum como língua oficial atribui-lhe essa função, uma vez que se vai projetar numa planificação linguística para o grafar, para o normalizar, para lhe atribuir funções, enfim, proporcionar-lhe meios para que coexista em paridade e convivialidade com a outra língua cooficial. Esta normalização irá ocorrer com a língua tétum: a) ao nível da grafia, com a criação de uma norma ortográfica, também adequada às restantes línguas nacionais; b) ao nível lexical, com a introdução de neologismos e de empréstimos para permitir expressar aspetos culturais novos e novas realidades ou até adaptar a língua a domínios nos quais ela nunca foi utilizada, mas também depurando-a de outros,

considerados incorretos, decorrentes do contacto, neste caso, por exemplo, com o malaio indonésio. É deste modo que o tétum também pode adquirir a sua função de prestígio. Vejamos, de novo, um excerto da intervenção de Mari Alkatiri, no mesmo evento:

“Quando em 1999 se deu a Libertação, o tétum corrente falado pela geração mais jovem era um tétum que em nada se parecia com o tétum da liturgia. Era um tétum impregnado de muitos vocábulos indonésios. (...) Hoje, esta mesma geração de jovens fala outro tétum cada vez mais próximo daquela língua que levou séculos a desenvolver-se. (...) Estamos a assistir a um processo de reapropriação cultural, talvez melhor, de ressurreição cultural e linguística, reafirmando aquilo que é nosso em detrimento daquilo que nos é imposto” (Alkatiri, 2008, s/p.).

Calvet chamou a esse processo “ressurreição linguística”, “purificação lexical” (1999a, p. 193), que pode ser definido em função da “antiguidade” ou da “indigeneidade”.

Uma questão que se pode colocar, face ao estatuto de línguas nacionais, agora atribuído às línguas autóctones, é se não se poderá estar a instigar a oposição Estado/Nação, dado que ao tétum é atribuído o estatuto de língua oficial. O mesmo ocorreu quando se utilizou a designação *Loromonu* (os do sol poente) e *Lorosae* (os de sol nascente), provocando divisionismo geográfico, étnico e linguístico, uma vez que a pronúncia de uns e de outros é diferente, assim como as línguas usadas.

No que se refere às línguas autóctones, ditas línguas nacionais, que Hull (2001b) designa por “vernáculos”, Costa (2005, p. 615) afirma que elas “correspondem às necessidades de comunicação quotidiana”. O tétum será provavelmente a língua veicular por excelência, a língua da interação social na qual os diferentes grupos etnolinguísticos interagem. Em casa, é escolhida uma língua para interagir no seu interior, mas em família alargada importa conhecer a(s) língua(s) dos parentes porque elas têm um papel importante, bem como nas celebrações religiosos, no *hamulak*<sup>72</sup>, tornando-se num elo de ligação entre indivíduos do mesmo grupo etnolinguístico.

Como afirmava o antigo Reitor da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL), CR, em entrevista dada no âmbito deste projeto, em setembro de 2010 (ver

---

<sup>72</sup> *Hamulak*, prática tradicional característica do animismo em que se utilizam preces ou invocações numa linguagem cuidada, dando relevo a ritmo e cadência. Exemplo fornecido por Luís Costa em 2011:

“nós as velhas, nós os velhos,/com a nossa boca vos ensinamos (...),/com a nossa voz vos aconselhamos (...)/agora já sois um corpo único,/já sois um só tronco;/já vos entregamos a rota,(...)”

anexo 3.3.1.): “Essas línguas locais são mantidas pela profunda vivência e pelo espírito de orgulho utente. Porque não são escritas a única maneira de as utilizar é da sua utilização viva e de viva voz.” Mas ainda, acrescenta:

“Elas relacionam o falante com o seu meio circundante, elas relacionam o seu falante com o seu passado, relacionam o falante com os seus mortos, os seus antepassados, os espíritos [em] que ele acredita, os espíritos da terra, o seu deus a quem ele implora, a quem ele evoca para iluminar os seus atos na Terra, na sua vida quotidiana, pela sua proteção, pela sua subsistência, pelos seus recursos...”

De facto, esta declaração justifica a longevidade e a necessidade de manter as línguas nacionais, evidenciando a impossibilidade de estas serem substituídas pelas línguas oficiais, sobretudo, pelo português. Contudo, algumas destas línguas já foram (praticamente) desaparecendo, como é o caso do Iovaia/maku’a, substituído pelo Fataluko. Situações como esta levam Mia Couto a reconhecer que as línguas fazem parte de “universos mais vastos” e a estabelecer um paralelismo com a sua profissão de biólogo, ao afirmar:

“Há quem lute para manter vivos idiomas que estão em risco de extinção. Essa luta é absolutamente meritória e recorda a nossa batalha como biólogos para salvar do desaparecimento espécies de animais ou plantas. Mas as línguas salvam-se se a cultura em que se inserem se mantiver dinâmica. Do mesmo modo, as espécies biológicas apenas se salvam se os seus *habitats* e os processos naturais forem preservados” (2009a, pp. 17-18).

Calvet (1999b, p. 141) abordando este tipo de desaparecimento das línguas, assinala-o como “desaparecimento por substituição”, isto é, aquele que ocorre quando uma língua dominada desaparece em detrimento de uma língua dominante. Mais recentemente, numa entrevista a Cécile Van den Avenne, o autor explicou que:

“Les langues ne disparaissent pas par l’opération du Saint-Esprit, elles n’existent que par les gens qui les parlent, et ces locuteurs sont insérés dans des rapports sociaux dans lesquels les langues ont un « poids », une fonction sociale, une efficacité, une attraction. Ces locuteurs donc transmettent ou ne transmettent pas leur langue première à leurs enfants, parce qu’ils pensent qu’elle leur sera ou ne leur sera pas utile, parce qu’ils considèrent comme important ou sans intérêt de conserver une certaine culture, etc. Et le facteur idéologique et politique interfère avec les deux précédents. Certaines politiques linguistiques conscientes ou inconscientes relèvent de la glottophagie, du jacobinisme, mais il y a aussi des politiques linguistiques individuelles ou familiale” (Van den Avenne, 2012, p. 15).

Existe, pois, na sua perspectiva, no que diz respeito ao desaparecimento das línguas, responsabilidades individuais e familiares, que não ilibam, contudo, as responsabilidades que cabem às políticas estatais.

Finalmente, no que respeita à valorização das línguas nacionais pelo Estado, assim como à sua preservação e desenvolvimento, essas funções foram atribuídas ao Instituto Nacional de Linguística (INL), tal como já referimos. Hull (2005) declara que já havia cumprido essa tarefa e que se tratou, apenas, de “uma revisão e [de] uma unificação, segundo as melhores normas científicas, dos sistemas ortográficos elaborados pelos missionários portugueses durante o período colonial” (s/p).

Efetivamente, em 2004, o INL apresenta uma proposta ortográfica para o tétum, ciente da importância deste “na construção da Nação e na afirmação da identidade timorense” e ainda da “no cimentar da unidade nacional”, reconhecendo que “a variedade do Tétum afirmada como língua oficial e nacional é o Tétum Oficial, uma forma literária moderna do vernáculo mais comum do país, baseado no Tétum Praça” e “sem prejuízo das variações do Tétum circunscritas a determinadas regiões, que o Estado preserva e promove enquanto línguas nacionais”<sup>73</sup>. A proposta é promulgada em abril desse ano (Decreto do Governo 1/2004). No mesmo decreto estabelece-se:

- o âmbito de implementação (artigo 3.º):
  1. “O Padrão ortográfico de Tétum Oficial deve ser seguido no sistema geral de educação, nas publicações oficiais e na comunicação social”.
  2. “Deve ser dada prioridade ao uso do Tétum Oficial e do Português na iconografia e sinalização pública.”
  3. “O inglês e o malaio indonésio como simples línguas de trabalho, não devem ser utilizados na iconografia e sinalização públicas a menos que acompanhados de textos em tétum e português com visível proeminência.”
- a redefinição do papel do usar sigla (INL) (artigo 4.º), identificando, entre outras, as seguintes competências:

---

<sup>73</sup> Expressões retiradas do Decreto do Governo 1/2004 (GOV, 2004).

1. “O INL é a guardiã científica do Tétum Oficial.” (sic)
2. “O INL deve continuar a desenvolver atividades científicas necessárias à preservação e proteção das restantes línguas nacionais, trabalhando nomeadamente os respetivos padrões ortográficos.”
3. “O trabalho de pesquisa e desenvolvimento do Tétum e restantes línguas nacionais da República Democrática de Timor-Leste deve ser conduzido em estreita cooperação com o INL.”

É interessante notar que não há a preocupação de estabelecer uma norma linguística para a variedade do português de Timor-Leste, que Hull (2001a) reconhece e à qual atribui “características próprias e, por vezes, arcaizantes.”

Em outubro de 2010, é aprovado no Parlamento Nacional uma Resolução (n.º24/2010) sobre o uso das Línguas Oficiais, em que este órgão de soberania recomenda ao Governo:

- “a prossecução de uma efetiva política bilingue na Administração Pública, promovendo o uso das línguas oficiais em todos os domínios da sua actuação (...);”
- “a utilização do Tétum e do Português em todos os actos da Administração Pública<sup>74</sup>, nomeadamente nas comunicações internas e externas e em quaisquer anúncios públicos e investindo nos serviços de interpretação e tradução”;
- “o reforço do apoio ao INL da UNTL, com vista a apoiar o desenvolvimento do Tétum,(...) através do recrutamento de linguistas para a investigação e para publicações relativas à Língua Tétum”;
- “o aumento do investimento no Português(...) para o recrutamento de Professores de Língua Portuguesa (...);”
- “reforçar os laços de cooperação com os Países Irmãos da CPLP, ao nível do desenvolvimento linguístico”;

O mesmo órgão encarrega também o Presidente do Parlamento Nacional de:

---

<sup>74</sup> No artigo 41.º, relativo aos Deveres especiais dos funcionários e agentes, alínea b), do Estatuto da Função Pública, DL n.º8/2004, já se lia: “Os funcionários públicos e agentes da Administração Pública devem utilizar e promover activamente a utilização da língua portuguesa e da língua tétum como línguas da Administração Pública”, ainda que na alínea anterior já lhes fosse pedido para “Respeitar e honrar a Constituição” (PNTL, 2004).



- “tomar medidas e desenvolver as acções necessárias e adequadas com vista a reforçar o conhecimento e o uso das línguas oficiais em todos os domínios da actividade parlamentar”;
- “Em cada Sessão Legislativa, pelo menos uma vez por mês, os trabalhos das reuniões plenárias realizarem-se em Língua Portuguesa”, o mesmo acontecendo nas “reuniões das comissões parlamentares”.

Estas recomendações têm em conta:

- que as “Línguas Tétum e Português [são] Línguas Oficiais da Nação” e que “constituem ambas património nacional, sendo um elemento de unificação nacional, contribuindo decisivamente para a coesão da sociedade e do Estado timorense”;
- que a Língua Portuguesa é um elemento diferenciador para a afirmação do Estado e para a sua projecção externa, constituindo (...) um factor crucial para o desenvolvimento da Língua Tétum”;
- a importância da Língua Portuguesa como instrumento privilegiado para o aprofundamento dos laços históricos e culturais (...) que nos ligam ao conjunto dos Estados Membros da CPLP”;
- que importa “dar continuidade aos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos para a afirmação da Língua Portuguesa como líder oficial nos organismos internacionais (...) que significará também o reforço da nossa presença nesses mesmos organismos”;
- que “o uso da Língua Portuguesa é [de grande importância] no âmbito da participação parlamentar nos fóruns internacionais (...)”

Há, nesta resolução do Parlamento, uma série de decisões de Política de Língua coadjuvadas por umas tantas medidas de política linguística educativa, o que torna evidente a dificuldade em observar de modo estanque estes dois campos.

Tem havido, assim, e como se verifica, neste país, a preocupação de explicitar de forma clara a sua política linguística, talvez no intuito de consolidar a sua identidade na região. Vejamos a seguinte afirmação expressa na Resolução do Parlamento Nacional (n.º 20/2011), de 7 de setembro:

“Em Timor-Leste, pela sua intrínseca diversidade linguística e cultural, e pelas cicatrizes deixadas pela ocupação que se seguiu à Proclamação da

Independência, a política da língua é também essencial à construção da identidade nacional, à consolidação do Estado de Direito, à afirmação do país na região e no mundo e, sobretudo, à garantia de coexistência pacífica no seu seio”(PNTL, 2011c, s/p.).

No mesmo documento são identificadas algumas das funções da política da língua neste jovem país que evidenciam o seu “carácter essencialmente estratégico”:

- “meio para aceder e contribuir para o conhecimento universal”;
- “meio privilegiado para consolidar a unidade e coesão nacionais, ao permitir a comunicação harmoniosa entre as partes que compõem o todo nacional e a interação com povos historicamente irmanados, no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa” (idem).

A implementação de uma política linguística, a nível nacional, associada ao desejo de expandir a lusofonia [termo controverso, como já referimos, e que utilizamos aqui na aceção apontada por Brito (2010), como “espaço simbólico linguístico e, sobretudo, cultural no âmbito da língua portuguesa e das suas variedades linguísticas” (p. 177)], foi embater na preponderância de um outro bloco geopolítico, há muito estabelecido naquela zona do globo, a ASEAN, onde a língua utilizada é o inglês.

Timor-Leste está, no entanto, consciente das dificuldades da implementação desta política de língua, razão que terá levado o Vice-Presidente do Parlamento Nacional, Vicente Guterres, a escrever à Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas para Timor-Leste, Ameerah Haq, a 22 de junho de 2010, a propósito do Fórum de Governança Democrática sobre a “Implementação do Mandato Constitucional para a Língua”, organizado pela Missão Integrada das Nações Unidas para Timor-Leste (ver anexo 6.1.2.), que teria lugar a 25 de junho daquele ano, em Díli: “Como qualquer leitor atento facilmente poderá verificar, a Constituição da República não prevê qualquer «mandato para a língua». Simplesmente declara, como acontece com outras constituições, quais são as línguas oficiais.” Vicente Guterres conclui, na mesma carta:

“Partilho a sua preocupação de que na ausência de implementação coerente, assente numa visão de longo prazo, de uma política educacional centrada nas nossas duas línguas oficiais, podem as gerações futuras vir a sentir dificuldades para participar plenamente na construção de um Estado democrático. A questão que se deve colocar, contudo, não é se a comunidade internacional concorda com a nossa Constituição, mas, antes, como pode apoiar-nos a concretizar, de modo mais efectivo, a decisão que tomámos

inequivocamente há oito anos e cuja implementação constitui um imperativo iniludível” (Guterres, 2010, s/p.).

Sintetizemos, pois, as políticas linguísticas de Timor-Leste, que, desde cedo, se vêm afirmando de cariz lusófono e estabelecem o português e o tétum como línguas oficiais, o malaio indonésio e o inglês como línguas de trabalho e as línguas autóctones como línguas nacionais.

No que diz respeito à padronização gráfica, sintática e lexical, ela está estabilizada para o português (norma europeia e brasileira), mas não para a variedade do português de Timor, embora nem a constituição nem os documentos reguladores abordem essa questão. As línguas oficiais, consideradas “património nacional”, devem ser implementadas na Administração Pública e na Educação, na iconografia e na sinalização pública.

Relativamente ao tétum, como já referimos, a Igreja e mesmo algumas fações da sociedade civil não se reviram na proposta apresentada pelo INL para a sua padronização, oficialmente reconhecida pelo Decreto do Governo 1/2004, tendo sido criado um impasse na sua aplicação no campo educacional. Esta situação veio negligenciar em parte a sua implementação como meio e objeto de ensino, embora a sua difusão oral se tenha vindo a realizar. Também o processo de modernização terá que ir sendo feito, tendo agora em atenção a sua introdução em sala de aula e as novas funções que a língua vai desempenhar. De qualquer forma, estes constrangimentos têm provocado alguma indefinição na política linguística (educativa) em Timor-Leste, colocando o tétum numa situação de fragilidade.

Quanto às línguas nacionais, elas ficam à guarda do INL, ao qual compete desenvolvê-las e protegê-las.

#### **2.2.2.2. Paisagem linguística educativa ou a perspetiva dos documentos reguladores**

Se, do ponto de vista político, o reconhecimento das várias línguas é um facto, como mostrámos, o que se passa no âmbito das políticas linguísticas educativas? Qual o papel que estas desempenham? De acordo com a Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008), elas visam:

“orientar o sistema de educação e de ensino por forma a responder às necessidades da sociedade timorense, em resultado de uma análise quantitativa e qualitativa com vista ao desenvolvimento global, pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis e autónomos” (GOV, 2008, art.º 4, ponto 2).

Sendo a política educativa (e, consequentemente, linguística) “da responsabilidade do Governo, no respeito pela Constituição da República e pela presente lei” (idem, ponto 3), prevê-se ainda que “A concretização da política educativa impli [que] a plena participação das comunidades locais” (idem, ponto 5). Entre outros objetivos, esta Lei prevê também:

“Contribuir para a defesa da identidade e da independência nacionais e para o reforço da identificação com a matriz histórica de Timor-Leste, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo timorense, da crescente interdependência e solidariedade entre os povos e do dever de consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (idem, art.º 5, alínea d).

Dada a fluidez do tempo, a verdade é que no documento intitulado *Construir a nossa nação através de uma educação de qualidade - Política Nacional de Educação do IV Governo Constitucional (2007-2012)*, que entretanto perdeu oportunidade, encontravam-se várias orientações relativas à própria Educação, à Escola, aos alunos e professores, no sentido de alterar o *status quo*, tendo em conta que “a educação é um sector estruturante com enormes influência em todos os sectores e que interessa a toda a sociedade” (MEC, 2007b, p. 8) e que “a função chave da política é, portanto, ser um instrumento para tomadas de decisões específicas, traduzindo princípios gerais em diretrizes e linhas orientadoras mais concretas para se decidir entre continuar com as ações em curso ou elaborar novos projetos” (idem, p. 9). Era igualmente definido como meta até 2013 que todas as crianças e jovens, de ambos os sexos, terminassem o ensino básico, propondo-se o governo “Acelerar a reintrodução das línguas oficiais de Timor-Leste, português e tétum nas escolas” e “Promover os valores culturais e a proteção do meio ambiente” (idem, p. 10). Neste mesmo documento, o novo sistema educativo previa o ensino básico, com carácter obrigatório e gratuito, abrangendo os nove primeiros anos de escolaridade e assim organizados

“três ciclos sequenciais, cada um deles de três anos – 1.º, 2.º e 3.º ciclos [que] será organizado em termos a definir na futura Lei de Bases do Sistema Educativo. O 1.º ciclo do ensino básico compreenderá o 1.º, 2.º e 3.º anos; o

2.º ciclo, o 4.º, 5.º e 6.º anos; o 3.º ciclo, o 7.º, 8.º e 9.º anos. No 1.º ciclo do ensino básico, assim como no 4.º ano do 2.º ciclo será adotado o regime de monodocência” (MEC, 2007b, p. 11).

Nos restantes anos, opta-se por um modelo por áreas disciplinares afins e, em determinadas situações específicas, a docência seria assegurada por disciplina.

Esta distribuição veio a ser alterada pela Lei de Bases da Educação (GOV, 2008), que mantém os três ciclos, mas com periodicidade variável (ver figura 15).

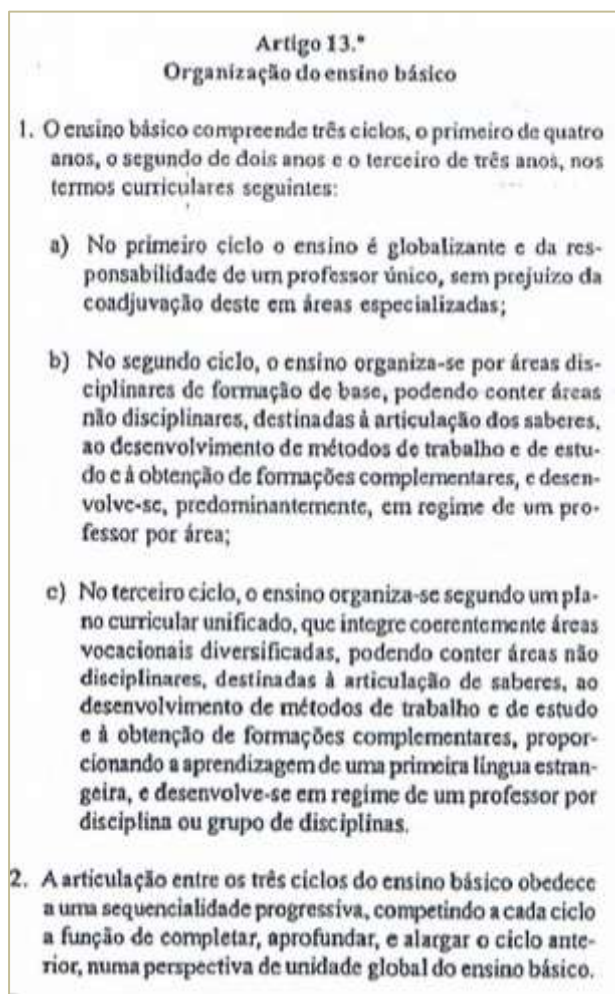


Fig. 15. Organização do Ensino Básico (Fonte: Lei de Bases da Educação, Lei 14/2008 de 29 de outubro, Secção III, subsecção Ensino Básico, artigo 13.º)

De acordo com os documentos reguladores consultados, nomeadamente, o *Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário* (PCNEP) (MEC, 2005), o *Programa de Tétum e de Português para o Ensino Primário* (EDCEP, 2005a, 2005b) e os currículos do 3.º ciclo (MEC, 2007a) e do secundário (ME, 2011c), constata-se que as línguas que têm visibilidade escolar são o tétum (1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário), o português

(1.º, 2.º e 3.º ciclos e secundário)<sup>75</sup>, o inglês (3.º ciclo e secundário) e o malaio indonésio (secundário), distribuídas ao longo do percurso escolar e com diferentes cargas horárias (ver tabela 8).

Línguas	Ensino Primário		Pré-secundário	Secundário
	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	
<b>Tétum</b>	1.º ano - 5 h	5.º ano - 2h	7.º ano- 2h	10.º ano – 3h
	2.º ano - 5 h	6.º ano - 2 h	8.º ano – 2h	11.º ano -3h
	3.º ano - 4 h		9.º ano – 2h	12.º ano -3h
	4.º ano - 3 h			
<b>Português</b>	1.º ano - 3h	5.º ano - 6h	7.º ano - 6h	10.º ano – 4 h
	2.º ano - 3h	6.º ano - 6h	8.º ano – 6h	11.º ano - 4 h
	3.º ano - 4h		9.º ano - 6h	12.º ano - 4h
	4.º ano – 5h			
<b>Inglês</b>			7.º ano - 3h	10.º ano - 3h
			8.º ano – 3h	11.º ano - 3h
			9.º ano -3h	12.º ano - 3h
<b>Malaio-indonésio</b>				10.º ano – 2h
				11.º ano - 2h
				12.º ano – 2h

**Tabela 8. Línguas na educação**

Note-se, contudo, que também as línguas autóctones terão uma função na educação, dado que, de acordo com o PCNEP (MEC, 2005), “O Tétum e as demais línguas maternas serão usados como línguas auxiliares pedagógicas, quando necessários, particularmente nos primeiros anos” (p. 14).

Em síntese, a Educação assumiu, desde o início do processo de restauração da independência, um lugar de destaque nas opções políticas do governo de Timor-Leste, sendo de imediato estabelecido um plano de substituição da língua indonésia pelo português em todo o sistema educativo. O Estado comprometeu-se a reintroduzir as línguas oficiais no sistema de ensino, a promover os valores culturais e a proteger o meio ambiente. Importa agora avaliar se os projetos em curso, como o da Reforma da Educação 2011-2030, devem seguir o seu percurso ou ser substituídos, como se pode ler no PENE (ME, 2011b).

<sup>75</sup> Também o artigo 8.º do Decreto-Lei 14/2008 de 29 de outubro vem reforçar a decisão já exarada no PCNEP (MEC, 2005, p. 14), reconhecendo como línguas de ensino “o tétum e o português.”

### **2.2.2.3. Organização e gestão do plurilinguismo**

Se, durante a colonização, a língua é da responsabilidade do colonizador, depois da independência, os novos dirigentes fazem uma escolha da política linguística a seguir. Poder-se-ia pensar que as línguas autóctones ou, pelo menos algumas delas, tomariam o lugar que lhes é devido, mas, geralmente, tal não acontece, enquanto a língua do colonizador é normalmente mantida (veja-se, como ilustração, a situação linguística atual da América Latina). Esta decisão prende-se, frequentemente, com a ideia de que o país está desprovido de quadros para assegurar a independência alcançada e para levar a bom porto o desenvolvimento nacional. A escola, instrumento do poder político e geradora/reprodutora de atores sociais capazes de ultrapassar o subdesenvolvimento intelectual, é levada a optar pela língua do colonizador, utilizando programas e instrumentos concebidos por peritos frequentemente estranhos àqueles contextos. Isto propicia uma rutura que é hoje observável em muitos países colonizados entre língua(s) estrangeira(s) oficial(ais) e línguas locais, sentindo-se as populações simbolicamente agredidas por terem de se expressar numa língua que não é sua. Esta opção de revalorizar as línguas locais, mantendo a língua oficial estrangeira, tem feito despertar reivindicações identitárias (cf. Sagara, 2008; Van den Avenne, 2012).

Em contexto pós colonial e de globalização, no século XXI, vai-se alcançando uma visão mais “heteroglóssica”, em que a relação entre língua e identidade não é unidirecional e, no qual, a língua vai contribuindo para a construção de identidades múltiplas.

Esta relação língua - identidade esteve presente, quando se procedeu à escolha das línguas oficiais, em Timor-Leste. Hull (2001b) reconhece, no seu discurso proferido em agosto de 2000, no Congresso Nacional do Conselho Nacional da Resistência Timorense, que, se a unidade nacional dos timorenses manteve a identidade cultural do país, durante todo o período de ocupação indonésia, as dúvidas que, naquele momento, estavam a surgir relativamente à escolha da futura língua oficial eram um “problema sério, porque o mais importante símbolo nacional é sem dúvida a língua” (idem, p. 30) e que as dúvidas sobre ela “implicavam questões relativas à identidade nacional.” Sintetizando, Hull (2001b) afirma:

“Em poucas palavras, se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português. Se escolher outra via, um povo com uma longa memória tornar-se-á numa nação de amnésicos e Timor-Leste sofrerá o mesmo destino que todos os países que, voltando as costas ao seu passado, têm privado os seus cidadãos do conhecimento das línguas que desempenharam um papel fulcral na génese da cultura nacional” (p. 39).

Do seu ponto de vista, o português será menos glotofóbico do que o inglês na medida em que tem “prestígio menor” (p. 42), não constituindo “uma ameaça para a ordem linguística tradicional” (ibidem). Finalmente, reconhece que, nos países onde o português é língua oficial, esta língua “tem-se mostrado mais capaz de se harmonizar com as línguas indígenas do que o inglês” (ibidem).

Foi em parte devido a este tipo de argumentação que o português e o tétum foram escolhidos para línguas oficiais, o que lhes imprime, desde logo, um valor simbólico: ao português como língua identitária por oposição ao inglês e ao malaio indonésio, ao tétum como língua de unidade nacional. A opção pelo português leva Timor-Leste a assumir a sua posição na CPLP, como já referimos na secção 1.3.

O próprio poder político timorense, pela voz de Xanana Gusmão (2002), na IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, em Brasília (cf. Batoreo, 2010), confirma que a escolha do português para uma das línguas oficiais do país se justifica pelo seu cariz identitário: “O português é a nossa identidade histórica, que ironicamente nos foi concedida pela presença colonial”, mas também por opção política, de natureza estratégica, que “Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do português como língua oficial a par com a língua nacional, o tétum, [o que] reflecte a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo, e, em particular, na nossa região...”. Mais recentemente, o novo Presidente da República de Timor-Leste, Taur Matan Ruak, numa entrevista concedida ao jornal português *Público* (19.05.2012), afirmou:

“O português veio para ficar. É parte da nossa identidade. Estranho era escolher o indonésio ou o inglês dos australianos. E mesmo assim ainda há pessoas que continuam a questionar se vale a pena ter o português como língua oficial. Desculpem lá... não percamos tempo. Repito, o português é uma opção política e faz parte da nossa identidade” (Ruak, 2012a, s/p.).



Ora se nos situarmos no plano educativo e no âmbito do plurilinguismo, não podemos esquecer que a Escola permite aos Estados exercer um papel central na socialização dos jovens, uma vez que aquela não é apenas lugar para construção de saberes, mas também de aprendizagens de cidadania, daí a importância que as políticas linguísticas assumem.

Quanto à tipologia das políticas linguísticas e utilizando o modelo proposto por Diki-Kidiri (2004) para um contexto plurilingue semelhante, que designaremos, de acordo com o autor, por *“multilinguismo convivial de Estado”*, encontramos em Timor-Leste a seguinte situação sociolinguística (ver tabela 9):

Situação	Situação sociolinguística	Política Linguística
Várias línguas de base.	Coexistem várias línguas de base.	De acordo com o artigo 13 da Constituição (GOV, 2002) existem duas línguas cooficiais (artigo 13): o tétum e o português; duas línguas de trabalho (artigo 159): o malaio indonésio e o inglês e as restantes línguas ditas nacionais estão “à guarda” do Instituto Nacional de Linguística.
Algumas línguas de “masse”	Algumas línguas de “masse”, se atendermos ao número de falantes e à extensão geográfica que ocupam, como, por exemplo: o mambae e o macassae.	
Língua de “masse” e de “crête”	O tétum, simultaneamente, língua de “masse” e de “crête”.	
Línguas de “crête”	3 línguas de “crête”: o português como língua cooficial e 2 línguas de trabalho: o inglês e o malaio indonésio.	

**Tabela 9. Situação sociolinguística de Timor-Leste (Fonte: Diki-Kidiri, 2004)**

Finalmente, como forma de concluir a nossa reflexão sobre a organização e gestão do plurilinguismo em Timor-Leste, apresentaremos a seguinte figura, também inspirada na proposta de Diki-Kidiri (2004) (ver figura 16):



Fig. 16. Situação sociolinguística de Timor-Leste, de acordo com o modelo de Diki-Kidiri (2004)

De acordo com os documentos analisados, seria esta, aparentemente, a situação em perspectiva para Timor-Leste. E se escrevemos “aparentemente” é porque, neste momento, o ambiente político timorense é, no nosso entender, bastante ambíguo, exatamente no âmbito das políticas linguísticas educativas. Há, efetivamente, alguns dados que poderão alterar o percurso atual.

Se por um lado pareciam estabilizadas as políticas linguística e educativa, o *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030* (GOV, 2011a), apresentado mais recentemente, prevê:

- a implementação de “um novo currículo educacional, com base nos melhores programas de desenvolvimento de crianças. Com vista a melhorar o acesso a educação e criar bases sólidas em termos de literacia e numeracia em português e tétum, os idiomas locais serão usados como idiomas de ensino e aprendizagem, no primeiro ciclo do ensino básico, proporcionando uma transição suave para a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste, de acordo com as recomendações da *Política de Ensino Multilingue baseada nas Línguas Maternas para Timor-Leste*” (idem, p. 16);
- face à diversidade “das línguas nacionais e locais em Timor-Leste, a Comissão Nacional de Educação iniciou estudos sobre o *Ensino Multilingue baseado nas Línguas Maternas para Timor-Leste*. Estes estudos têm por objectivo garantir que as crianças não estão em situação de desvantagem e que todas têm acesso

igual a educação, assegurando uma transição inicial suave a aquisição das línguas oficiais de Timor-Leste (idem, p. 25);

- “levar a cabo reformas e melhorias significativas no sistema de ensino básico, incluindo:
  - aumentar substancialmente a qualidade do ensino, através da melhoria da formação de professores, pelo Instituto Nacional de Formação de Professores e da melhoria da gestão dos recursos humanos”;
  - desenvolver e implementar “um currículo moderno e relevante, disponibilizando materiais de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os professores e alunos” (idem, p. 19).

A maior incerteza ou imprevisibilidade desta situação encontra-se no *Projeto Educação Multilingue Baseada na Língua Materna*, referido neste documento, proposto pela Comissão Nacional de Educação<sup>76</sup>, com o apoio da UNICEF-Timor-Leste, e que, mais recentemente, surge no Programa do atual Governo, tendo já recebido o aval do Ministério da Educação que já o começou a implementar, ainda que em fase experimental, em três distritos de Timor-Leste. Este projeto, que surge no decorrer da *Conferência Internacional sobre Educação Bilingue em Timor-Leste*, realizada em Díli, com o apoio das instituições/organizações suprarreferidas e da ONG *Care International*, pretende iniciar a escolarização das crianças na sua língua materna, apresentando uma ideologia e uma abordagem das políticas linguísticas educativas diferentes daquelas que se encontram atualmente em vigor (cf. CNE, 2011).

De acordo com a Presidente do Conselho Nacional de Educação, a “Política da Educação Multilingue Baseada na Língua Materna” pretende

“ajudar o estado timorense a alcançar os seguintes objectivos, em conformidade com as normas e a boas práticas internacionais:

*Objectivos da aprendizagem* através da facilitação de maior acesso às matérias curriculares, incluindo cognitivamente a busca de informação e capacidades abstratas. Todos os alunos poderão ser multilingues (falando fluentemente todas as línguas visadas) e multiliterados (aptos a ler e escrever

---

<sup>76</sup> A quem cabe, entre outras, as seguintes tarefas: “a) fazer a apreciação e a avaliação da política educativa, da sua implementação e do seu impacto no seio da comunidade; b) avaliar os planos, programas e quadro legal do Ministério; c) analisar, periodicamente, as actividades do Ministério e os resultados alcançados, propondo medidas alternativas de trabalho para melhoria de serviços (...)” (D.L. n.º23/2010).

todas as línguas visadas) a fim de maximizar os benefícios cognitivos e comunicativos.

*Objectivos linguísticos* através do ensino da literacia inicial na primeira língua dos aprendizes, provendo bases de competências que prontamente possam ser transferidas para as línguas adicionais (Tétum, Português, etc.).

*Objectivos sociais e económicos* através da optimização da conexão casa-escola, criando maior coesão da família, maior taxa de participação nas escolas, melhorias nas taxas de sucesso em todas as escolas, e realização mais equitativa em toda a linha divisória de género, regional, rural e da classe social” (transcrito da notícia da agência (c) PNN Portuguese News Network, de 2011-08-10 e publicadam a 11 de agosto de 2011 no blogue *Página Global*).

Com esta proposta, o ensino, nos seis primeiros anos de escolaridade, seria feito na língua materna da criança até ao 3.º ou 4.º ano, altura em que seria introduzido o tétum, enquanto o português aguardaria pelo 5.º ano e o inglês pelo 6.º. Atualmente, não parece possível que a periodização seja esta, uma vez que o inglês aparece apenas no 7.º ano de escolaridade. De referir que, já em 2000, Eccles previa uma função escolar para línguas autóctones, ao afirmar:

“At the present the Tetum is not sufficiently developed for use in the higher levels of education, a fact that the CNRT conference acknowledged by adopting a motion that the language should be developed. However, it is certainly ready for use in primary schools. As for the other languages of East Timor, these ought to be used as far as possible in the first years of schooling in order to avoid the situation in which (...) that of having to cope simultaneously with two foreign languages on starting school” (p. 24).

Certo é que a comunidade lusófona reagiu mal à proposta, acusando-a de pretender abolir o português do ensino em Timor-Leste. Também personalidades leste-timorenses, como Mari Alkatiri, vieram alertar para os perigos que tal medida poderia acarretar: “Isso é impossível! É a balcanização do país. Deve-se fazer um esforço para desenvolver todas as línguas e não confundir isso com a necessidade de ter uma língua unificadora”, argumentando “Tétum e português devem andar juntas” (2012, s/p.).

Outros chamam a atenção para a inconstitucionalidade da proposta, uma vez que o artigo 95, ponto 2 da Constituição da RDTL (Competências do Parlamento Nacional) atribui competência exclusiva ao Parlamento Nacional para legislar sobre as bases do sistema de ensino (GOV, 2002).

O próprio Parlamento reage à proposta a 26 de outubro de 2010, através da Resolução n.º24/2010 sobre o Uso das Línguas Oficiais, reforçada por uma nova

Resolução, n.º20/2011, relativa à Importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de uma Identidade Própria e Original no Mundo, reconhecendo não só a existência em Timor-Leste de “várias línguas locais, a maior parte das quais já puramente timorenses, ou seja, não faladas fora das suas fronteiras”, mas também o facto de “o país [estar] unificado pelo uso de duas línguas complementares, uma essencialmente falada, o tétum praça, como língua franca urbana, e outra essencialmente escrita, o português, como língua de ensino” (PNTL, 2011c). O documento diz ainda que “a política de língua que minimize o lugar e o papel da língua portuguesa em Timor-Leste não considera a força que canalizou a Resistência Nacional contra a ocupação: o apego dos timorenses à génese da sua herança cultural” (idem).

Também Agostinho Soares, presidente do Sindicato dos Professores, alerta que “poderão ser retomadas antigas rivalidades entre sucos”, o designado “suquismo”, como refere Albuquerque (2011). Já o deputado do CNRT Arão Noé pediu que “Para dignificar a nossa identidade, os documentos que circulam no nosso país devem ser escritos em português”, justificando “nos países da CPLP a documentação é escrita também em Português, e unicamente em Timor-Leste é que esses documentos são só escritos em inglês” (Batoréo, em entrevista concedida a Joana Freitas em 2011).

Um dos mais acérrimos opositores a este projeto é alguém que, apresentando-se com o nome de “Loro Naroman” e como profissional da Educação, no blogue Página Global (12/10/2011), afirma a este propósito: “Com o aproximar das eleições presidenciais de 2012 já se avistam sintomas de divisão e enfraquecimento que atestam contra a unidade e a coesão nacionais,” considerando que a questão em causa é mais de carácter político “do que simplesmente linguístico, tendo presente a escolha do momento: aproximação de eleições presidenciais decisivas.” No entender deste bloguista, “a língua portuguesa é uma língua madura perfeitamente estruturada a qual tem vindo a enriquecer o tétum, no seu processo linguístico,” que faz “parte da história da libertação do povo e [é] um manancial de informação cultural, histórica e científica”. Antes de concluir, levanta a questão da formação linguística dos docentes e também da falta de material didático adequado para o efeito.

Finalmente, o recém-empossado Presidente da República da RDTL, por altura da receção que Cavaco Silva ofereceu à comunidade lusa em Timor, na escola Ruy

Cinatti, a Escola Portuguesa de Díli, não deixa de referir esta situação ambígua, que se criou, sem se saber se o projeto avança e como, ou se se mantêm as políticas linguísticas anteriormente definidas:

“O nosso Tétum é cada vez mais utilizado no quotidiano dos nossos cidadãos e na administração pública, mas com uma grande diferença, pois nestes últimos anos, o número de conceitos, verbos, vocábulos em português que o Tétum readquiriu é visível.

Isto comprova que o próprio uso do português começa a ser mais alargado e, mesmo falando com erros gramaticais, os nossos cidadãos esforçam-se por aprender e falar o português.

Existe a vontade política e existe a vontade dos cidadãos. Então o que falta? Há que trabalhar mais no ensino da língua portuguesa. O português hoje já está presente de forma incomparável com há cinco anos atrás. Já não é motivo de conflito ou de questionamento. Mas temos de que trabalhar mais para o implantar e disseminar. Se analisarmos as línguas mais utilizadas nos meios urbanos, e não só, em Timor-Leste, verificamos que são línguas de construção lexical e gramatical menos complexa que a portuguesa. Isto não ajuda, ou facilita a aprendizagem do português. (...)

Simultaneamente, em Timor-Leste também **devemos fazer um esforço no sentido de não existirem contradições entre a opção política claramente assumida e constantemente afirmada e a acção prática, nomeadamente na área da educação. Mas essa é uma tarefa que nos cabe a nós assumir e completar**” (Ruak, 2012b, s/p., destaque nosso).

Em conclusão, os opositores a este projeto, que já foi aplicado em vários países africanos, embora adquirindo diferentes configurações, mas sempre com o objetivo de introduzir as línguas maternas na Educação, veem-no como uma forma de cedência ao *lobby* anglo-saxónico, incluindo aqui os países da ASEAN. Certo é que, neste momento, de acordo com declarações prestadas pelo Ministro da Educação à agência Lusa, em Aveiro, a 17/04/2012, este projeto piloto está a ser implementado nas escolas de 3 distritos: Lautém, Manatuto e Oecussi, sendo as “línguas maternas apenas instrumentos de aprendizagem e de introdução ao conhecimento e depois dá-se a passagem para as línguas de instrução” (Freitas, 2012b, s/p.). Na sua perspetiva, a implementação do projeto não significa que sejam postas em causa as duas línguas oficiais, português e tétum, colocando e deixando, assim, sem resposta muitas perguntas, no âmbito da planificação linguística.

Esta situação de indefinição (por parte do governo que legisla como se de um país bilingue se tratasse, mas que acolhe a implementação de um projeto multilingue), e de conflitualidade (entre os diferentes atores políticos) é reveladora de dois aspetos: o primeiro, que os choques que se sentem na Escola são o resultado das tensões que

se vivem na própria sociedade, e o segundo, que não será despicienda a influência dos blocos geopolíticos ASEAN e CPLP na vida política e social dos timorenses.

No primeiro caso, temos a considerar os aspetos histórico-políticos que influenciaram a própria sociedade, no segundo o poder que cada um destes blocos representa e também as línguas que aí prevalecem. Implantado numa área anglo-saxónica, onde a ASEAN predomina, Timor-Leste chamou a si a CPLP. Quando este país podia ser um elo de ligação entre ambos os blocos, com abertura para a Comunidade Europeia e Mercosul (BRIC, incluído), “torna-se” um elemento fraturante. Enquanto a ASEAN vê como nefasta a opção pelo português como uma das línguas oficiais (cf. Savage, 2012), as reações lusófonas deveriam ser, por vezes, mais moderadas e mais abertas, evitando um certo ar de “neocolonialismo”.

Também a questão da grafia do tétum, aprovada, como referimos, em 2004, pelo poder político, mas não implementada, inviabiliza o seu ensino sistemático, agravado não só pela ausência de suportes didáticos, como por uma falta de formação específica dos docentes. Ainda que o governo de Timor-Leste tenha dado, desde o início do processo de restauração da independência, um lugar de destaque nas suas opções políticas à Educação, tendo substituído, em todo o sistema educativo, a língua indonésia pelo português, a verdade é que sem a implementação da normalização do tétum, não consegue impor as línguas oficiais do país na Escola. Também as línguas autóctones, sem reconhecimento em sociedade, têm dificuldade em se impor em contexto escolar. Tal como refere Taylor-Leech (2008), o facto de as línguas nacionais timorenses serem excluídas de situações de *status* alto, deixa-as vulneráveis e marginalizadas. Nesse sentido, a implementação do *Projeto Educação Multilingue Baseada na Língua Materna* poderia ser um contributo para o seu reconhecimento; no entanto, muitos pais e docentes se lhe opõem, como se pode constatar dos *post* em blogues e do posicionamento de organizações, tais como Rede Feto. Por outro lado, tratando-se de línguas ágrafas tornam-se num problema de política linguística.

Se a opção timorense for a de consolidar a presente política linguística, mesmo com a introdução de novos contributos, como seja o das línguas autóctones, numa perspectiva de convivialidade linguística, talvez possamos glosar o Professor Gilvan Muller de Oliveira, ao afirmar:

“O português sairá fortalecido no âmbito da promoção interna da língua se se puder recomendar, com êxito, políticas em que o conhecimento do português não signifique o abandono das demais línguas, e sim um bilinguismo aditivo, no qual o indivíduo possa utilizar adequadamente as suas línguas, em âmbitos específicos” (2009, s/p.).

#### **2.2.2.4. Formação de professores no período da restauração da independência**

E como é que se processa, atualmente, a formação de docentes neste contexto linguístico tão diversificado e após o abandono em massa dos professores indonésios?<sup>77</sup> A adoção da língua portuguesa e do tétum como línguas oficiais, em 2000, e a reintrodução do português deu origem a uma situação muito problemática, que ainda hoje não está resolvida.

Sabemos que, em 2000, já havia escolas primárias, atualmente estabelecimentos do 1.º e 2.º ciclo, em Díli, onde se ensinava português, tendo-se alargado o seu espaço geográfico entre 2001 e 2002. Para dar resposta a esta explosão escolar foram recrutadas pessoas que haviam sido escolarizadas no período colonial português, isto é, com alguma proficiência nesta língua, mas sem qualquer preparação pedagógica. Muitos dos professores formados no período colonial português foram afastados devido à idade. Os restantes ciclos (pré-secundário ou 3.º ciclo e secundário) ficaram sem docentes ou porque a maior parte tenha regressado à Indonésia, ou porque não eram falantes de português. Tendo o referendo ocorrido em finais de agosto 1999, em janeiro de 2000, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, em parceria com a Comissão Nacional de Apoio para a Transição de Timor-Leste e o Ministério da Educação português, enviou um grupo de docentes para lecionarem o 1.º Curso Piloto de Reciclagem de Professores Timorenses que decorreu até março desse ano. No início desse mês, começaram a chegar

---

<sup>77</sup> Em 1999, o Governo timorense tinha 65 professores para o 3.º ciclo (pré-secundário, à época).



docentes portugueses que foram colocados em escolas públicas timorenses do pré-secundário e secundário, no intuito de darem aulas de português, mas também de criar um ambiente “lusófono”, através de cursos de Língua Portuguesa e de apoio aos colegas timorenses, o que ocorreu até setembro de 2003.

Timor-Leste teve que dar resposta ao panorama aqui traçado (ver tabela 10) a partir da análise da situação nos vários níveis de ensino (como consta do documento do IV Governo Constitucional, Política Nacional de Educação 2007/2012).

Nível de ensino	Ano	N.º alunos	N.º Profs	Escolas/distribuição	Considerações
Pré-escolar	2007/08	7.994	310	143	
	2002	2.904	s/ info	57	Públicas – 8 Privadas - 49
	1999	3.835	s/ info	s/ info	
Primário (6 anos)	2006/07	181.048	s/ info	724	
	2002/03	196.900	5.343		
	1999/00	190.000		674	
Pré-secundário (3.º ciclo)	2007	59.2002	1.323		
	2003	38.180	s/ info	113	Públicas – 76 Privadas – 37 (33 católicas; 3 privadas e 1 islâmica)
	1999	21.810		97	Rutura do sistema com a retirada dos professores indonésios <sup>78</sup> .
Secundário	2006/07	28.751	1192	123	
	2003			43	Públicas – 22 Privadas – 21 (17 católicas; 1 islâmica e 3 privadas.)
	2001	20.920	855		
Técnico-profissional	2007/08	2987	279	13	
	2006/07	3052	117		
	2001/02	2.295	203		

**Tabela 10. Panorâmica da situação escolar timorense entre 1999-2008 (Fonte: Política Nacional de Educação 2007/2012)**

Entretanto, vai-se detetando, nalgumas escolas, “principalmente em escolas do Estado, um ostensivo desinteresse pelos alunos e, até algum desencanto pela profissão por parte de alguns docentes, que veem o ensino como uma saída de emprego, ainda

<sup>78</sup> Em 1996, apenas 65 professores do ensino pré-secundário eram timorenses, sendo os restantes professores indonésios.

que mal pago, e não como uma carreira e projeto de vida em que é necessário investir em termos de envolvimento pessoal” (Bolina, 2005, p. 187). Foi assim que o Governo de Timor-Leste, através do Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto (MECJD) e o Governo português, através dos Serviços da Educação da Embaixada em Díli, desenvolveram e implementam um programa de formação contínua de professores com a duração de 2 anos para o Ensino Primário, nos 13 distritos do país, designado por “bacharelato”<sup>79</sup>, precedido por um curso de língua portuguesa (cf. Bolina, 2005). Em 2004, arrancou o Curso de Bacharelato Noturno que permitiu a formação de cerca de 2500 docentes. A cooperação brasileira aparece também associada a este projeto, que vai sofrendo várias alterações ao longo dos tempos.

Por intermédio da Cooperação Portuguesa, existe hoje o *Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa* que veio substituir o de Reintrodução da Língua Portuguesa, cujo objetivo era o de apoiar a reconstrução do sistema educativo de Timor-Leste e o desenvolvimento do domínio da língua portuguesa e que, num âmbito mais restrito, apontava para a capacitação dos docentes em língua portuguesa e também a nível científico, didático e pedagógico. Em 2005, surge o embrião daquilo que será o *Programa de Qualificação de Docentes e Ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste*, com o apoio da cooperação brasileira e “que passará a ser gerido pela CAPES” (cf. Carneiro, 2010, p. 3173). De acordo com o autor, existem presentemente quatro programas em atividade: O PROFEP (Programa de Formação de Professores do Ensino Primário); o PROCAPES (Programa de Formação de Professores do Ensino Pré-Secundário e Secundário), o ELPI (Ensino da Língua Portuguesa Instrumental) e o Programa de especialização em Educação na UNTL.

Os grandes desafios que se colocam ao quadro técnico do Ministério da Educação são, na opinião de Carneiro (2010): a) lidar com uma grande diversidade de agências de cooperação, pouco dialogantes entre si e b) elaborar um projeto educativo de acordo com as necessidades de um país em desenvolvimento, dando igualmente resposta aos anseios dos docentes. O Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua de Timor-Leste não tem um diagnóstico da situação (número de professores, línguas que dominam, formação, etc...). No entanto, o problema linguístico dos professores é também um dos problemas com que estes e o próprio Ministério da

---

<sup>79</sup> A designação de “bacharelato” não se relaciona com o grau académico.

Educação se debatem. Ainda que realizando frequentes cursos de formação em língua portuguesa, os docentes continuam a manifestar grandes dificuldades nesta língua e por outro lado, em relação ao tétum, são igualmente percecionados como se de falantes nativos se tratasse.

Carneiro (2010) reconhece, também, que a falta de coordenação entre as cooperações brasileira e portuguesa não facilita um planeamento mais adequado junto dos docentes e que:

“O sucesso do ensino da língua portuguesa e do tétum em Timor-Leste não interessa a muitos dos parceiros envolvidos nas atividades do Ministério da Educação. Agora o lobby anglófono patrocinado, ainda que sub-repticiamente, por muitos assessores internacionais de países de língua inglesa, a pressão pelo uso das línguas maternas, que em Timor-Leste são mais de quinze, capitaneadas por instituições internacionais como a UNESCO, tem confundido o debate sobre a consolidação das línguas oficiais no âmbito escolar” (p. 3176).

E quanto à formação inicial? Segundo Bolina (2005), em 2000/2001 foi instituído na UNTL um Curso de Formação de Professores de Português, uma licenciatura bietápica que contou com a entrada de cerca 65 alunos. Este curso fazia parte de um Programa de cooperação sob a coordenação da FUP (Fundação das Universidades de Língua Portuguesa). Posteriormente, surgem, no âmbito da Formação de Professores, outros projetos, agora no âmbito da FUP e do Instituto Camões (IC), entre eles a Licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas, presentemente *Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa*, que ainda hoje existe na UNTL e, concomitantemente o *Curso de Formação de Professores do Ensino Básico*, também designado "Séries Iniciais", que formam cerca de 30 docentes por ano, para 1.º e 2.º ciclos.

Em Baucau, no *Instituto Católico de Formação de Professores*, uma escola dirigida pelos Maristas<sup>80</sup>, faz-se formação para o 1.º e 2.º ciclos, desde 2003, que coloca no mercado cerca de 40 professores por ano. No entanto, devido ao facto de as línguas de ensino serem o tétum e o inglês, tendo apenas 4 ou 5 horas de português por semana, estes professores não conseguiram obter uma proficiência linguística nesta língua que satisfaça as necessidades pedagógicas.

---

<sup>80</sup> Instituto Católico de Formação de Professores de Baucau, onde a LP é ensinada, apenas 4/5h por semana como disciplina curricular. As línguas de ensino são o tétum e o inglês.

Mais recentemente, foi criado o Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação (INFORDOPE) (Decreto-Lei n.º22/2010 de 9 de dezembro), que surge com a promulgação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (ver anexo 9.2.6.), caracterizado da seguinte forma:

“O Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação abreviadamente INFORDOPE é um estabelecimento público dotado de autonomia administrativa e científica, sob a tutela e superintendência do Ministro da Educação, com a competência de promover a formação profissional do pessoal docente e dos funcionários não docentes do sistema educativo” (ME, 2010, artigo 8.º).

Este Instituto já iniciou a sua atividade, no ano de 2012, produzindo efeitos apenas a partir de 2015.

O Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (ME, 2011b) afirma que o Estatuto da Carreira Docente, introduzido em 2011, tem na sua essência o Quadro de Competências de Professores. Este quadro descreve as competências exigidas aos professores nas áreas das línguas: conhecimento técnico, ensino e aprendizagem e profissionalismo (p. 40).

Nada disto impede Carneiro (2010) de afirmar “A maior parte dos professores em Timor-Leste não tem pleno domínio das línguas oficiais (...)” (p. 3168). Talvez por isso mesmo, e não esquecendo as interligações que ocorrem no sistema escolar, o ex-ministro Cândia de Freitas escreveu:

“o desenvolvimento de um programa curricular não produzirá resultados se não existirem docentes capazes de o aplicar e vice-versa; os programas curriculares e os docentes capacitados não serão eficazes se as escolas não tiverem condições mínimas, e mecanismos de gestão e administração que lhes permita funcionar eficientemente no seu dia-a-dia; os docentes, mesmo formados, capacitados e dispostos de um programa curricular, não estarão motivados se não tiverem um estatuto de carreira implementado que os dignifique, recompense e proteja” (2012a, p. 11).

E enquanto os docentes não forem proficientes nas línguas oficiais, os alunos também não o serão. Talvez consciente desta situação, Timor-Leste recorreu a dois projetos, um com a Universidade do Minho (“Projeto de Desenvolvimento do Currículo do 3.º ciclo da Educação Básica”), que além da elaboração do Currículo para o 3.º ciclo, pretende igualmente desenvolver os recursos humanos do Ministério da Educação (professores e técnicos) e que decorre com o apoio da UNICEF e outro, com a

Universidade de Aveiro (“Projeto de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste”), que conta com o apoio do *Camões*, Instituto de Cooperação e da Língua, com a Fundação Calouste Gulbenkian e com o próprio Ministério da Educação timorense, onde, além da produção de materiais, está contemplada a formação de professores para o ensino secundário.

### **Reflexão final**

Para concluir esta nossa abordagem às políticas linguísticas (educativas), lembramos que está por definir de que modo Timor-Leste pode efetivamente instituir esse “bilinguismo convivial de estado”, na expressão proposta por Diki-Kidiri (2004) e que parece corresponder aos desejos da política linguística timorense.

Um dos obstáculos ao sucesso das políticas linguísticas (educativas) é a parafernália de instituições que atuam na ajuda internacional junto do Ministério de Educação, como temos vindo a sublinhar, e que participam na elaboração de uma política linguística educativa, não facilitando a tarefa do próprio Ministério. As ONG, não implicadas diretamente no processo, mas através também dos projetos que viabilizam e de ações que executam no terreno, acabam por interferir na política linguística educativa, entrando frequentemente em confronto com a visão dos timorenses sobre o assunto, surgindo tensões sobre os modelos adotados.

No que respeita às línguas cooficiais, podemos dizer que temos de considerar a urgência em tratar a normalização do tétum e a formação dos professores quer de português, quer de tétum. Por outro lado, se a língua portuguesa for encarada como uma língua policêntrica, haverá ainda um longo caminho a percorrer. O tétum possui atualmente um planeamento do corpus da língua (Haugen, 1953, citado por Freire, 2011), com a produção de gramáticas, dicionários e normalização da grafia, que lhe confere um carácter normativo e que, simultaneamente, permite a orientação dos falantes e dos escritores. Contudo, ainda se discute a planificação do estatuto e no aspeto funcional (cultura linguística), para utilizar a tipologia proposta por Kloss (1969, citado por Freire, 2011) e retomada por Haugen (1987, citado por Freire, 2011), ainda há muito a fazer (produção de materiais, formação de docentes entre outros). Será que a sua escolha para língua oficial num momento em que ainda não havia

planificação de corpus não terá dificultado a sua implementação, como questiona Freire (2011)?

Finalmente, importa interrogar-nos, dentro de uma perspetiva ecolinguística, que tem em consideração a evolução das línguas e o ambiente linguístico, sobre a extinção anunciada das línguas autóctones. O *Projeto Educação Multilingue Baseada na Língua Materna* (CNE, 2011) poderá ser uma forma de as fazer perdurar, ainda que não à custa de outras línguas. Timor-Leste é um verdadeiro laboratório para o estudo não só do plurilinguismo, com as suas diferentes configurações dentro e fora das instituições educativas, mas também da implementação de políticas educativas que impulsionem as relações entre comunidade, culturas e línguas como motor de desenvolvimento da sociedade em geral e da escola em particular. No capítulo seguinte apresentaremos a metodologia utilizada para o estudo deste contexto.

## CAPÍTULO 3 – Metodologia ou um percurso para dar sentido ao estudo

“La mission du chercheur n’est pas de révéler la Vérité aux ignorants : elle est de mettre en perspective, densifier et de synthétiser des savoirs épars, ou parcellaires, ou implicites.”

Blanchet (2011b, p.19)

### Introdução

A citação, acima referida, com a qual nos identificamos na medida em que sintetiza, globalmente, o percurso delineado, dá mote a este novo capítulo. Aqui procuraremos explicitar o processo da investigação seguido, as metodologias e as fontes que utilizámos para responder às questões investigativas que colocámos. Evidenciamos também o papel dos nossos informantes “portadores e coprodutores de saberes” (cf. Blanchet, 2011b) (alunos, docentes, diretores de escola, formadores e elementos pertencentes ao poder político e religioso), que nos permitiram, com base nos seus depoimentos, compreender os indivíduos e as suas relações com o meio ambiente, razão pela qual nunca nos poderemos assumir como detentores, nem como produtores do saber legítimo e único. O cariz fortemente etnográfico deste estudo é assim evidenciado, dado que são os fenómenos observados que induzem à sua interpretação. A nossa investigação não parte de uma hipótese prévia, a ser verificada, mas trata-se, sobretudo, de um processo de questionamento em que os dados observáveis vão permitindo obter elementos de resposta (“*data driven research = recherche piloté par les données*”) (Blanchet, 2011b, p. 16). Situamo-nos, deste modo, segundo Esteves (2006), num “paradigma interpretativo e sociocrítico que adota preferencialmente metodologias qualitativas de pesquisa” (p. 105).

A abordagem metodológica escolhida é, fundamentalmente, de carácter qualitativo, uma vez que está orientada para a compreensão dos significados que os atores sociais (formadores, docentes, alunos, diretores e decisores de políticas linguísticas e o próprio investigador, aqui como “ator em metaposição”) (cf. Blanchet, 2011b, p. 19) atribuem ao conjunto do mundo social e aos seus elementos, significados esses, através dos quais interpretam as atitudes (práticas e representações) do Outro e

ajustam as suas próprias atitudes quer aos outros, quer ao meio ambiente (cf. Blanchet & Asselah-Rahal, 2008). A problemática dos contextos e da contextualização relaciona-se diretamente com a investigação qualitativa, quadro epistemológico no qual nos situamos.

A necessidade de contextualização nasce, precisamente, desta perspetiva que considera que a heterogeneidade das representações e dos comportamentos humanos e sociais só é compreendida em situação, isto é, nos contextos nos quais se desenvolve (cf. Blanchet & Asselah-Rahal, 2008), neste caso, em Timor-Leste, razão que nos levou a descrever a paisagem sociolinguística (capítulo 1) e a identificar as suas políticas linguísticas (capítulo 2). No entanto, a contextualização permite, igualmente, uma melhor e mais profunda compreensão, simultaneamente, mais fina e mais global, através de um jogo de focagens que procura identificar as implicações entre o micro e o macro e entre as partes e o todo. Além disso, como reconhecem Castellotti & Moore (2008):

“ Le contexte, en se (re)construisant historiquement, sociopolitiquement et localement, comme lieu de tension et un nouvel espace-temps, polycentrique et polysitué, permet de repenser la didactique comme un espace d’action et de responsabilité politique et éthique pour nos sociétés contemporaines construites dans la diversité et la complexité” (p. 200).

Compreender é aqui empregue no sentido dado por Robillard (2011), “dar sentido”, ou, como ele próprio explicita:

“(…) c’est l’expérience de sa propre trajectoire comme chaos historique (Robillard, 2009) qui ouvre la possibilité de donner sens aux autres, à leurs langues et cultures, qui, dans un premier temps, lorsqu’il y a des enjeux importants, nous apparaissent, stratégiquement, comme des chaos incompréhensibles” (pp. 27-28).

Ainda assim, “« comprendre » ne saurait se concevoir sans un point de vue, des coordonnées temporelles et culturelles et de la possibilité qu’on «comprenne» de plusieurs manières différentes sans être capable de désigner la meilleure ou « la » plus bonne” (idem, p. 25). Compreender depende, pois, do sujeito, das suas vivências, do(s) contexto(s) em que está inserido, das suas motivações e das suas projeções, o que faz da compreensão uma interpretação, pois tal como escreve Boff (1997): “cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.” Ora, neste caso, o investigador, conforme evidenciámos na Introdução a este trabalho, conhece



razoavelmente bem o contexto em que desenvolveu a sua pesquisa. Desde 2000 que se deslocara àquele território 8 vezes, embora por períodos relativamente curtos, à exceção da primeira e da última estadia. Por outro lado, tinha experiência de formação a docentes, quer timorenses do 1.º e 2.º ciclos, quer portugueses, que aí se encontravam para ensinar português e/ou serem, eles próprios, formadores dos colegas timorenses. Além disso, tendo coordenado a equipa que elaborou os manuais escolares de português destinados a estes níveis de ensino, tinha já uma perceção da situação multilingue e escolar que aí se vive.

A presente investigação desenvolve-se no âmbito da problemática dos contextos em didática das línguas, uma vez que se alicerça na compreensão dos significados que os atores sociais (diretores, formadores, professores, alunos e investigador) atribuem às línguas que circulam na Escola. Nesse sentido, de acordo com a terminologia de Blanchet (2011b), ela integra-se num estudo de didatologia, considerando esta como “l’étude des didactiques” (p. 9), mas dentro das Ciências Sociais e Humanas, que estudam sujeitos que não se comportam como objetos. Ora, os seres humanos, submetidos a uma experiência ou observados de forma etnográfica, agem de forma condicionada, não deixando de reagir ao facto de estarem a ser observados. Tal situação implica que só podem ser estudados, quando “sont soumis aux mêmes variables et dans un contexte supposé invariant, mais « authentique »” (Blanchet 2011b, p. 14). Efetivamente, isto mesmo constatámos, no decorrer da nossa observação etnográfica.

Neste quadro metodológico, em que fenómenos humanos e sociais se cruzam, importa identificar as imagens dos agentes, professores, diretores e formadores, na medida em que estes são mediadores culturais e linguísticos, e dos próprios destinatários, os alunos, partindo do pressuposto, enunciado por Andrade e Araújo e Sá (2006), de que “a aprendizagem de uma língua passa pela construção de imagens dessa língua em relação a outras” (p. 5). Ainda no campo das representações, um instrumento que não podemos ignorar é o manual de língua, dado que este “permite identificar essas imagens e indiciar o modo como estas influenciam a aprendizagem das línguas e, simultaneamente, as atitudes dos sujeitos face ao Outro e à sua cultura”, uma vez que “funcionando como mediadores da comunicação e âncoras simbólicas, as

imagens influenciam, não apenas o processo de ensino e de aprendizagem, mas também as perspetivas dos sujeitos acerca dos seus desempenhos escolares e das suas práticas de comunicação quotidiana” (Araújo e Sá, 2006, p. 8). Ora, ao pretendermos identificar de que modo os manuais são promotores de uma abertura à diversidade linguística e cultural, no âmbito do contexto multilingue timorense, teremos de recorrer ao estudo das representações.

A propósito da natureza diferenciada dos saberes produzidos, Béacco (2011) chama a atenção para o facto de a didática das línguas e das culturas não ser essencialmente epistemológica, mas corresponder a um conjunto de domínios de intervenção social, “ceux de l’enseignement des langues, sous toutes ses formes, et des politiques linguistiques éducatives que celui-ci met en œuvre” (p. 31). Daí que a multiplicidade dos factos observáveis, que um investigador em didatologia manipula, mesmo que mais heterogéneos num campo do que noutros, inclui fenómenos que não advêm apenas das relações interpessoais, nomeadamente as fontes escritas ou audiovisuais, como os manuais e outros suportes pedagógicos, os programas de ensino, os textos oficiais, entre outros, “même s’il est souvent pertinent qu’on en observe la réception et l’exploitation par les acteurs sociaux «sur le terrain»” (cf. Blanchet, 2011b, p. 18).

Todos estes diferentes aspetos levam-nos a refletir sobre a necessidade, simultaneamente, de coerência e de diversidade de perspetivas na investigação. Assim, iniciaremos o nosso percurso, apresentando o posicionamento metodológico deste estudo. Em seguida, explicitaremos a forma como foram realizadas as várias recolhas de informação, procurando estabelecer um esquema do cruzamento das questões investigativas com diferentes tipos de dados e a forma como realizámos a sua catalogação. Finalmente, daremos a conhecer as metodologias a que recorreremos para a análise dos dados.

### **3.1. Posicionamento metodológico do estudo**

Aquilo que definimos como problemática do presente estudo é compreender, no contexto geopolítico de Timor-Leste, quais as representações, estatutos e funções

das línguas que aí circulam e perceber a forma como a escola gere essa pluralidade linguística, tendo sempre em conta que o vetor da Educação é imprescindível para que haja desenvolvimento sustentável. Para o efeito, selecionámos como objetivos:

1. Caracterizar a paisagem multilingue escolar timorense:
  - A. Identificar, junto da comunidade escolar (alunos, professores, diretores escolares e formadores), as línguas que circulam na escola, suas imagens, funções e estatutos.
  - B. Relaciona-la com a paisagem multilingue da sociedade timorense.
2. Caracterizar a abordagem da diversidade linguística e cultural presente nos discursos reguladores do sistema educativo timorense: nos programas de línguas, nos manuais de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º ciclo e em textos oficiais que os regulam.
3. Refletir sobre os resultados encontrados, no quadro geopolítico e linguístico de Timor-Leste, e sugerir eventuais linhas estratégicas úteis para a gestão desse plurilinguismo escolar.

Situando-nos no contexto multilingue de Timor-Leste, onde a comunicação em sociedade se estabelece com recurso a, pelo menos, 16 línguas autóctones e a, pelo menos, mais 3 de origem estrangeira, como seja o português, o malaio indonésio e o inglês (ver capítulo 1), que se passará em contexto escolar? E como se articulará essa situação com os documentos reguladores da política linguística educativa? É neste contexto de “Babel Lorosa’e”, como lhe chamou Thomaz (2002), que o conceito de diversidade linguística e cultural se deveria impor, como sustentáculo de uma compreensão mútua, de Paz e de coesão social. Certos que os instrumentos de ensino, dos quais os manuais fazem parte, podem ser importantes meios de promoção de línguas e culturas e de que estes são elaborados em função de programas curriculares, considerámos pertinente analisar de que modo programas e manuais de línguas são promotores da diversidade linguística e cultural. Finalmente, o terceiro objetivo apresenta-se como um meta-objetivo, que não será alcançado sem antes se caracterizar a paisagem multilingue escolar timorense e a abordagem da diversidade linguística e cultural, presente nos discursos reguladores do sistema educativo.

Foi a partir dos objetivos acima definidos que elaborámos o desenho investigativo e metodológico do presente estudo, colocando as seguintes questões investigativas, que se articulam com os objetivos anteriormente definidos:

1. Quais as imagens que a comunidade escolar tem das línguas e em que medida os processos de construção e desenvolvimento dessas imagens são influenciados por aquelas que circulam na sociedade timorense?
2. De que modo a paisagem sociolinguística multilingue se relaciona com discursos reguladores da Política Linguística Educativa?
3. De que forma o currículo e os manuais são promotores de uma abertura à diversidade linguística e cultural, no âmbito do contexto multilingue e pluricultural de Timor-Leste?
4. Quais as implicações que as conclusões obtidas podem vir a ter para a gestão do multilinguismo escolar timorense?

De referir que, esta quarta questão vai permitir-nos encontrar elementos de resposta para o terceiro objetivo: refletir sobre os resultados encontrados, no quadro geopolítico e linguístico de Timor-Leste, e sugerir eventuais linhas estratégicas úteis para a gestão desse plurilinguismo escolar. Note-se ainda que sendo este um objetivo é, simultaneamente, o resultado final que pretendemos atingir. Apresentamos em seguida um quadro síntese do estudo (ver tabela 11).

Compreender, no contexto geopolítico de Timor-Leste, quais as representações, estatutos e funções das línguas que aí circulam e perceber a forma como a Escola gere esse multilinguismo.

Objetivos

Questões investigativas

Resultado final esperado

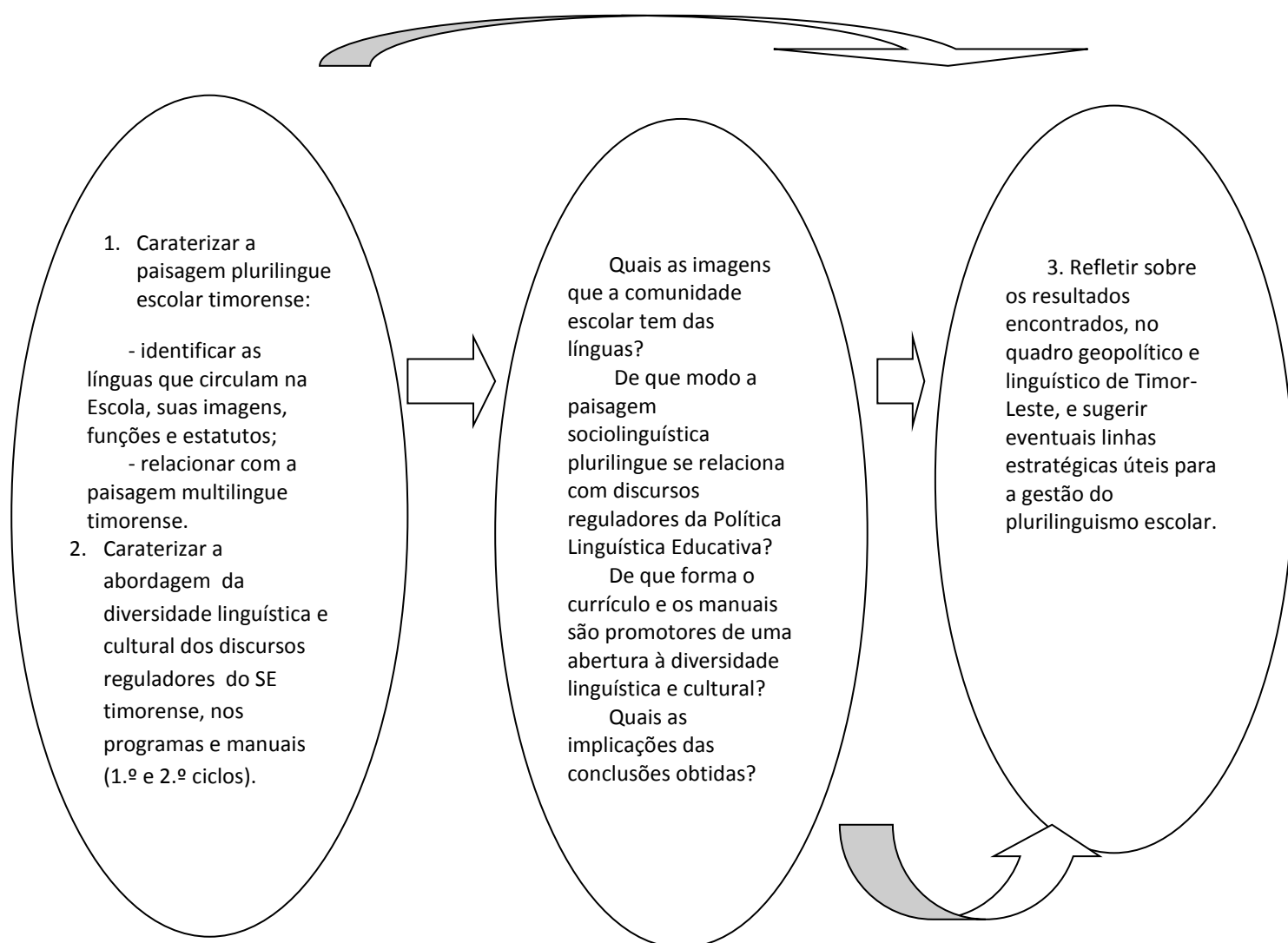


Tabela 11. Síntese do estudo

Podemos inferir, face ao quadro síntese do estudo delineado na figura 1, que adotámos uma matriz investigativa de cariz qualitativo, dado que pretendemos analisar e refletir sobre o(s) comportamento(s), as representações e os valores dos falantes no âmbito dos múltiplos espaços que habitam e de usos que os discursos constroem. Sendo o nosso objetivo principal “compreender”, [“compreender os indivíduos; compreender os significados; compreender os factos humanos (as ideias, os valores, os projectos, a cultura); as realidades internas ao sujeito” (Boavida & Amado, 2006, p. 86)], é isso que caracteriza precisamente este tipo de investigações. O nosso “compreender” consiste em identificar fenómenos, classificá-los nas categorias elaboradas, procurar estabelecer relações de interação e de eventuais interdependências (cf. Blanchet, 2011b). Na perspetiva de Blanchet (idem), estaremos, assim, perante um estudo “empírico-indutivo qualitativo”, na medida em que este método propõe a compreensão de fenómenos individuais e sociais, observáveis no seu próprio contexto, entendido como “un réseau d’interactions et pas uniquement comme un espace géographique” (p. 16), tomando, sobretudo, em consideração que

“les significations qu’ils[les phénomènes individuels et sociaux] ont pour leurs acteurs-mêmes et donc en vivant ces phénomènes aux côtés des acteurs, comme un acteur parmi d’autres mais selon des procédures méthodologiques qui garantissent la significativité des situations observées et comparées et qui exploitent consciemment les relations intersubjectives au sein du groupe, notamment celles où le chercheur est impliqué” (ibidem).

Por seu lado, Afonso (2006) reconhece que

“no processo de construção do conhecimento científico, a relação entre a teoria e a pesquisa empírica tem uma natureza circular, de interação recíproca. Por um lado, a construção teórica fundamenta-se nos dados empíricos. Por outro lado, o trabalho empírico pressupõe o questionamento da realidade social observada a partir de um qualquer esquema conceptual mais ou menos estruturado em teorias ou modelos consolidados” (p. 23).

Ora, este estudo leva a situarmo-nos, por um lado, de um ponto de vista naturalista, ao pretender compreender os fenómenos nos contextos em que ocorrem, e, por outro, pretende desenvolver uma visão holística, ao procurar compreender os fenómenos e as situações no seu conjunto, isto é, compreender a utilização e as funções que as línguas adquirem nos discursos dos diferentes sujeitos em diversos contextos.

Também a importância das práticas e das representações, por nós já várias vezes referida ao longo do capítulo anterior, neste caso, dos alunos, dos docentes, dos diretores e formadores, mas também dos próprios decisores políticos, conduz-nos a encarar a língua como um conjunto dinâmico de práticas sociais e de representações, tal como refere Calvet (2007):

“Il nous faut donc concevoir les langues comme des constructions sociales mouvantes, des pratiques fluctuant sans cesse autour de ce que nous pourrions appeler des « noyaux durs », des pratiques en constant changement, en constant mouvement” (p. 61).

Como conceito de representação social, que, no nosso texto, surge, frequentemente, com a designação de “imagem”<sup>81</sup>, por ser esta uma forma comumente utilizada em Didática das Línguas, campo no qual se integra este nosso trabalho, tomou-se em consideração a proposta de Jodelet (1989), de acordo com Perregaux (2011), que o considera como:

“une **forme de connaissance socialement élaborée**, ayant une visée pratique et concourant à la construction d’une réalité commune à un ensemble social. . . On reconnaît généralement que les représentations sociales en tant que système d’interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, orientent et organisent les conduites et les communications sociales. De même, interviennent-elles dans les processus aussi variés que la diffusion et l’assimilation des connaissances, de développement individuel et collectif, la définition des identités individuelles et sociales (...). En tant que **phénomène cognitif**, les représentations sociales engagent l’appartenance sociale des individus avec les implications affectives et normatives, avec les intériorisations d’expérience, de pratiques, de modèles de conduite et de pensée socialement inculqués ou transmis par la communication sociale, qui y sont liés ” (p. 3, destaque nosso).

A relação dialética entre as representações e o social torna-se, assim, evidente, contribuindo aquelas para desempenhar um papel primordial na forma como estabelecemos relações sociais (cf. Perregaux, 2011). É também com base nesta dinâmica que desenvolvemos o presente trabalho investigativo, que se foi construindo, por um lado, a partir da nossa experiência no terreno e, por outro, pelo nosso envolvimento enquanto investigadores. Daí termos optado por uma perspetiva

---

<sup>81</sup> Optámos por esta designação em razão dos resultados do Projeto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue*, financiado pelos fundos FEDER, no âmbito Eixo 2, Medida 2.3. do POCI – Programa Operacional. “Ciência, Tecnologia, Inovação” do QCA III (2003-2006) (POCTI/CED/45494/2002), de cuja equipa fizemos parte (ver Introdução).

de trabalho etnográfica que, segundo Cambra Giné, (2003) é “une façon de se situer face à la réalité sociale et éducative et face à la connaissance de cette réalité, qui par ailleurs est multiple” (p. 15). No entanto, é-nos igualmente pedida uma postura investigativa reflexiva, que, segundo Robillard (2007), ocorre, dado que

“La diversité des langues et cultures constitue un riche patrimoine à explorer par les sciences humaines non seulement comme « objets » (...) d'étude, mais comme sources d'inspiration méthodologique et épistémologique. On pourrait aller chercher, dans les cultures, des pratiques de l'autre et donc de soi qui peuvent inspirer le travail du chercheur, dès lors que celui-ci considère que son travail consiste à réfléchir à sa posture face à l'autre et donc face à lui-même” (p. 18).

Esta articulação entre etnografia e reflexividade concretiza-se aqui, em grande parte, com a utilização das biografias linguísticas (ver anexo 1) e, eventualmente, com alguns aspetos das entrevistas (ver anexo 3), na medida em que estes instrumentos de recolha de dados se interessam pela capacidade de adaptação que os atores sociais manifestam face à diversidade de contactos sociais e culturais, quer estes estejam ligados à sua deslocação no espaço, ou à vida numa sociedade multicultural ou mesmo à mobilidade social, como refere Molinié (2006). A autora considera este tipo de investigação, que ela denomina por “antropologia reflexiva” e que se enquadra dentro de uma postura investigativa reflexiva por nós já mencionada, como “une conception de la recherche engagée, où les chercheurs sont impliqués conjointement avec les sujets dans le mouvement de la production de connaissances dont l'émergence constitue en soi un acte, participant au processus qu'il s'agit d'étudier” (idem, p. 9).

Tendo em vista a problemática definida, os objetivos traçados e as questões investigativas colocadas, consideramos, pois, globalmente, que o nosso estudo é qualitativo de cariz etnográfico, uma vez que “se focaliza no quotidiano, analisando experiências e vivências nesse mesmo quotidiano, num processo de estruturação de um quadro configurativo da realidade estudada, em função do qual o investigador constrói as suas análises e interpretações” (André, 1995, p. 37) e propõe uma abertura investigativa do tipo empírico-indutivo qualitativo. Além disso, levámos, igualmente, em linha de conta “os múltiplos significados atribuídos pelos sujeitos a suas ações e interações, princípio fundamental da etnografia”, facto que, na opinião de André (1995), “levou os pesquisadores da área da educação a buscar as representações e



opiniões dos atores escolares, tomando-as como importantes elementos na investigação da prática escolar” (p. 103).

Também Stringer (1997, p. 17) se refere à abordagem etnográfica considerando-a como “Community based ethnography is a form of qualitative research that is both academically rigorous and socially responsive”, enquanto deMarrais (1998) valoriza este tipo de abordagem ao afirmar:

“The qualitative methods used for each of these ways of knowing tend to privilege that way of knowing in the approach. (...) [E]thnography is the study of a culture that relies heavily on observational knowing through participant observation, and the writing of detailed fieldnotes to capture the words and behaviors of people within the culture. It surely includes narrative ways of knowing, usually in the form of interviews and oral histories, but tend to privilege participant observations” (p. xi).

E foi exatamente isso que procurámos fazer a partir da nossa presença no terreno, através de uma observação participante, cujo relato fomos anotando no diário de campo e em breves tomadas de notas, com a aplicação das biografias linguísticas, das entrevistas realizadas, da recolha de escritos do quotidiano, de imagens recolhidas, de espetáculos e festividades a que assistimos e da vivência com e na Escola timorense. Foi nossa intenção desenvolver uma compreensão numa perspectiva “émica”, entendida como, “o olhar da cultura a partir do ponto de vista do próprio nativo”, a partir do desenvolvimento do nosso trabalho de campo (Matheus & Fustinoni, 2006, p. 55).

### **3.2. Os dados: processos de recolha**

Existiram dois momentos na recolha dos dados deste estudo. Um que decorreu *in loco*, isto é, em Timor-Leste, entre meados de setembro e final de outubro de 2010, e que correspondeu, sobretudo, a uma recolha etnográfica, caracterizada pelo facto de os dados recolhidos constituírem um *corpus* que obedece ao princípio da “significatividade” (“significativité”) e não ao da “representatividade”<sup>82</sup> (cf. Blanchet, 2011b), tendo o outro, a pesquisa documental, decorrido ao longo de todo o período

---

<sup>82</sup> Segundo o autor (2011) não se trata de determinar como e de que forma este material parcial “reflete o real”, mas como e de que modo ele dá conta de certas construções interpretativas do mundo social, através dos seus atores.

em que a investigação se processou. É a partir da combinação destes dois métodos, que se completam, que procuraremos dar resposta às questões investigativas que elencámos.

No decorrer da recolha etnográfica, utilizámos métodos biográficos que nasceram de um conjunto de práticas de investigação-ação levadas a cabo por didatas e sociolinguistas, que, na opinião de Molinié (2011), se interessam, simultaneamente, pelo estudo e pela educação no âmbito “do(s) plurilinguismo(s) e do(s) pluriculturalismo(s)”, razão que a leva a afirmar (2011):

“C’est sans doute cette double identité de praticiens-chercheurs, qui permet à la méthode à la fois d’inspirer des projets pédagogiques, de stimuler les liens entre la recherche, l’action et l’intervention et d’alimenter une réflexion épistémologique sur les questions de réflexivité et d’herméneutique du sujet plurilingue” (p. 144).

No mesmo texto, a autora refere que, para implementar este método biográfico:

“le praticien-chercheur doit savoir combiner ses savoirs théoriques et ses capacités relationnelles d’écoute, de décentration et d’empathie. Pour cela, trois outils de coproduction de données vont créer et cadrer la relation instaurée avec les sujets : l’entretien biographique, le texte autobiographique et le dessin réflexif” (ibidem).

Acreditamos que, face não só à complexidade dos fenómenos educativos, mas também ao terreno em que trabalhamos, onde as capacidades relacionais de atenção e de empatia e a capacidade de abertura ao Outro foram frequentemente postas à prova, deveríamos recorrer a uma pluralidade de instrumentos de investigação, tal como defende Esteves (2006), adequando-os ao contexto no qual nos situamos. Assim, procurámos obter diferentes tipos de dados, entre eles também os documentais escritos, a fim de evidenciar a complexidade dos fenómenos, situando-nos no contexto, de forma o mais abrangente possível, de modo a perspetivar uma interpretação das dinâmicas da complexidade do(s) processo(s) em estudo e das suas tendências.

Na Escola, há a considerar os agentes que são os professores e os diretores, mas também os destinatários da ação docente que são os alunos, não esquecendo os instrumentos que são, em grande parte, os manuais. Incluiremos, igualmente, neste contexto, os formadores de Língua Portuguesa pelo seu papel ativo na gestão da sala

de aula. Quanto aos decisores políticos, conceptualmente situados entre dois mundos, o da Escola e o da Sociedade, serão considerados em contexto social alargado.

Para uma classificação genérica das fontes de dados tivemos em conta a proposta de Moreira (2007), no que respeita à natureza dessas fontes, que sugere a dicotomia entre dados primários, “os elementos de observação e entrevista ou inquéritos obtidos intencionalmente pelo investigador na busca de uma hipótese de trabalho e que representam os elementos mais valiosos na investigação social” (p. 154), e dados secundários que “constituem marcos significativos da cultura dessa sociedade e onde também as “coisas” (...) podem falar ao investigador social” (p. 154).

Esta classificação aproxima-se da utilizada por Esteves (2006, p. 107), que sugere: *dados suscitados*, “solicitados expressamente pelo investigador”, como foi o caso das biografias, das entrevistas e dos desenhos, dos documentos reguladores e dos manuais, e *dados invocados* pelo investigador, isto é, “traços de fenómenos que existem independentemente da sua ação”, do qual faz parte o restante material recolhido.

No entanto, o critério classificador aplicável às fontes de dados, que utilizámos, foi o de Moreira (2007), dividindo os nossos dados em dois tipos: dados primários e dados secundários.

No sentido de explicitar como decorreu todo o processo de recolha, vamos descrever agora de forma mais pormenorizada como realizámos a recolha etnográfica e, em seguida, a recolha documental e o modo como distribuímos o nosso *corpus* em dados primários e dados secundários. Finalmente, antes de fazer uma breve reflexão final, referir-nos-emos às metodologias de análise de dados utilizadas.

### **3.2.1. Recolha etnográfica**

No decorrer da recolha etnográfica de dados, procurámos ter uma atitude aberta e flexível que nos permitisse percecionar novas questões ou novos caminhos metodológicos. Importa igualmente referir que, tendo já realizado várias estadas em Timor-Leste, mas com o desejo de nos descentrarmos “da sociedade do observador colocando o eixo de referência no universo investigado” (princípio da relativização) (Dauster, 1989, citado por André 1995, p. 104), foi-nos necessário alguns dias para nos

“afastarmos” das nossas vivências europeias e nos “aproximarmos” do *modus vivendi* timorense, crenças da veracidade da advertência de Mia Couto: “quem sai do seu lugar, nunca a si mesmo regressa” (2009b, p. 81).

Uma vez que as nossas preocupações se relacionam com a forma como o sistema ecolinguístico se organiza em Timor-Leste e como a Escola gere a pluralidade linguística inerente a este contexto multilingue, tendo em conta as imagens identificadas nas múltiplas vozes dos seus atores, procurámos recolher toda a informação que íamos descobrindo. Esta recolha etnográfica ilustra bem as palavras de André (1995) ao escrever

“Quando os estudiosos das questões educacionais recorreram à abordagem etnográfica, eles buscavam uma forma de retratar **o que se passa no dia-a-dia** das escolas (...). O objetivo primordial desse trabalho era a **compreensão da realidade escolar** para, numa etapa posterior, **agir sobre ela, modificando-a**.”[...] “Ao considerar a multiplicidade de significados presentes numa dada situação, fez com que a investigação da prática pedagógica deixasse de lado o enfoque nas variáveis isoladas para **considerá-las em seu conjunto e em sua relação dinâmica**. Deslocou assim o foco de atenção das partes para **o todo** e dos elementos isolados para a sua **inter-relação** (pp. 102-103, destaque nosso).

Ora, se tivermos em conta o projeto de investigação, por nós delineado, esta é precisamente uma parte do percurso que pretendemos realizar: caracterizar a paisagem multilingue escolar timorense, relacionando-a com a paisagem multilingue da sociedade timorense. Para o efeito, precisamos de compreender essas dinâmicas interativas, numa perspetiva conjunta. Só depois poderemos refletir no sentido de vir a propor eventuais linhas estratégicas para a gestão do plurilinguismo.

No terreno, o investigador-observador recolheu informações, através da sua convivência com a sociedade timorense, com os atores educativos e os intervenientes nas políticas educativas e o público em geral. Embora situado em Díli, capital do país, o investigador aproveitou todas as oportunidades que se lhe ofereceram para se deslocar a outras localidades, onde procurou contactar com a população local, sobretudo, com jovens estudantes, e recolher informação diversificada.

No decorrer da estada naquele país procedeu-se, sobretudo, à aplicação de instrumentos e à seleção de material de carácter etnográfico, algum de cariz mais biográfico (biografias linguísticas a docentes e alunos, desenhos dos alunos e entrevistas a elementos com diferentes funções quer na sociedade timorense, quer

em contexto escolar), como já referimos, outro de cariz mais iconográfico (fotografias, gráficos e mapas) ou material escrito, como seja: jornais, revistas, impressos, convites, ementas, faturas, publicidade e outros, enfim, aquilo que denominámos por documentos do quotidiano.

Do ponto de vista etnográfico, seguiu-se a proposta de deMarrais (1998), que valoriza este tipo de abordagem, sugerindo a recolha com recurso a diferentes fontes de informação em função das perspetivas metodológicas dos estudos. Além disso, define três grandes grupos de dados que integram aquilo que designou por “Ways of knowing in qualitative research” (e que nós denominaremos por “Formas de conhecimento na investigação qualitativa”), incluindo três tipos de Conhecimento, em função do modo como este se adquire: através de registos (“Archival Knowing”), de narrativas (“Narrative Knowing”) e de observação (“Observational Knowing”). Dentro de cada um deles, propõe ainda as seguintes subcategorias: produções do Homem (“People’s Artifacts”), histórias de vida (“People’s stories”) e comportamentos humanos (“People’s Behaviors”). Tivemos em conta estas diferentes formas de Conhecimento, recolhendo dados de forma a contemplar todas elas, como se pode verificar na tabela 12.

Formas de conhecimento na investigação qualitativa			
	Adquirido através de registos	Adquirido através de narrativas	Adquirido através da observação
	Produções do Homem	Histórias de vida	Comportamentos humanos
Dados	Jornais e revistas. Filme e fotografias: avisos, cartas da guerrilha, editais, monumentos, ementas, <i>graffiti</i> , <i>placards</i> , placas de sinalização, monumentos funerários, cartazes ; publicidade, placas de identificação, etc. Outros documentos: mapas, impressos, convites, faturas, etc.; comentários em blogues, planificações de docentes...	Transcrições das entrevistas: atores educativos; intervenientes nas políticas educativas e jovens timorenses. Transcrição de uma conversa com jovens professoras. Biografias linguísticas a professores e a alunos; Desenhos dos alunos .	Diário do observador

**Tabela 12.** Distribuição dos dados recolhidos pelas categorias propostas por deMarrais quanto às formas de conhecimento na investigação qualitativa (adaptado de deMarrais, 1998, pag. xi)

Há ainda um outro aspeto que, por o vermos referido frequentemente na literatura relativa à investigação etnográfica (cf. Copans, 2008; André, 1995), o mencionamos aqui e que se prende com a “entrada no terreno”. Como pretendíamos estabelecer um certo distanciamento relativamente à imagem de um português a investigar a situação da sua língua, em Timor-Leste, marcados que já estávamos pelas atividades desenvolvidas em estadas anteriores e pela produção dos manuais, tomámos precauções para nos afastarmos do “espaço” lusófono, naquele país, evitando não só o contacto com os patrícios, mas também a presença em espaços frequentados por portugueses.

Durante a nossa estadia, foi produzido um diário circunstanciado das observações realizadas. Denzin (1970, de acordo com Moreira, 2007, p. 178) procura definir e elevar esta “observação participante ao nível de estratégia de investigação”, da seguinte forma:

“Há uma curiosa mistura de técnicas de pesquisa na observação participante: entrevistam-se pessoas, analisam-se documentos, compilam-se estatísticas, recorre-se a informantes e realiza-se observação directa. Sendo

assim, a observação participante será definida como uma estratégia de campo que combina simultaneamente a entrevista, a participação, a análise de documentos e a introspecção.”

Isto não acata a concordância de Moreira (2007) que considera que:

“a *estratégia* é o método de campo (trabalho de campo ou trabalho no terreno). É através do trabalho de campo que o investigador se insere “no contexto social e cultural (...) com o propósito de obtenção de uma visão de dentro que permite a *compreensão*” (pp. 178-179).

O que acontece, segundo este autor, é que a definição da “estratégia de trabalho de campo acaba, porém, frequentemente por se confundir na prática com a observação participante” (idem, p. 179).

Também André (1995) acautela para o perigo de se confundir a observação como técnica de recolha de dados com a metodologia de observação participante. Esta metodologia pretende, de acordo com o autor, descrever os significados das ações e interações segundo o ponto de vista dos seus atores.

Por outro lado, Copans (2008) insiste no facto de este tipo de observação não ser apenas visual, mas também auditiva, o que nos parece apenas um aspeto mais enriquecedor. Dado que, no nosso caso, não se trata tanto de um estudo etnográfico, mas de um estudo de cariz etnográfico, manteremos a nossa perspetiva da observação participante, na medida em que ela subentende a participação na vida social, cultural, ritual tal como ela é, como o próprio autor admite (cf. Copans, 2008).

Embora Moreira (2007) procure tranquilizar a mente dos investigadores, proclamando que “o investigador não deve temer influenciar os dados através de um processo de interpretação subjectiva e pessoal, já que a subjectividade da interacção e, portanto, da interpretação é precisamente uma das características da técnica” (p. 180), a verdade é que a gestão e o equilíbrio entre implicação e identificação é extremamente difícil. As interrogações do investigador nascem sempre das suas experiências anteriores e da sua cultura, ou, como diz Guerra (2006), “Os investigadores só veem aquilo que estão preparados para ver” (p. 36).

Passemos agora à descrição do modo como se construíram e aplicaram os diferentes instrumentos de recolha de dados etnográficos, tendo em vista que todos eles pretendiam captar informação que permitisse identificar as imagens das línguas que circulam na Escola, suas funções e estatutos, e o modo como as imagens, que

circulam na sociedade timorense em geral, podem influenciar essas representações em contexto escolar, o que implica conhecer igualmente as funções das línguas que circulam em Timor-Leste. Era, pois, nosso objetivo recorrer ao discurso epilinguístico dos falantes da comunidade para saber o que os locutores dizem acerca de práticas, factos ou fenómenos linguísticos, como sugere Pinto (2010), isto é, para identificar aspetos da cultura linguística desses sujeitos. Além disso, através destes instrumentos, pretendemos, igualmente, identificar e clarificar aspetos das políticas linguísticas (educativas). Conseguimos, deste modo, relacionar cultura linguística, política linguística e contacto intercultural, uma vez que “a relação entre aquilo que a comunidade pensa acerca dos fenómenos e o modo como procura regular as suas práticas linguísticas” (Pinto, 2010, p. 19) explicita a forma como ocorrem esses contactos entre os grupos culturais e linguísticos (rejeição, segregação, assimilação e integração). Tendo em conta a classificação genérica das fontes dos dados, tal como atrás explicitado, vejamos como se procedeu para os dados etnográficos primários e secundários.

#### **3.2.1.1. Dados primários**

Os dados primários, relativos à recolha etnográfica, organizam-se em biografias linguísticas, desenhos dos alunos e entrevistas semiestruturadas.

##### **3.2.1.1.1. Biografias linguísticas**

A opção por este tipo de instrumentos de recolha de dados justifica-se na medida em que as biografias se baseiam “sur la capacité de l’individu à relater les éléments constitutifs de son expérience dans les domaines linguistique et culturel (...) et contribuent à nourrir la réflexion menée actuellement en didactique sur le plurilinguisme” (Molinié, 2006, p. 6). Se, por um lado, a biografia linguística “invite donc à penser à la vie des langages ou des langues dans un contexte donné ou à travers la vie d’un individu, locuteur de ces langues” (Kilanga Musinde, 2006, p. 123), por outro, permite, igualmente, “percevoir l’impact des manifestations de la conscience plurilingue, au niveau micro-sociolinguistique, sur le comportement linguistique de tel locuteur plurilingue et, au niveau macro -, sur la structure interne



des langues en contact dans [un] contexte plurilingue” (idem, p. 126). Finalmente, Perregaux (2006) afirma :

“En sociolinguistique, l’ (auto)biographique élargit l’horizon des chercheurs qui essaient de se donner les moyens de comprendre, à partir d’un récit langagier singulier, comment et pourquoi se développe et se modifie le rapport aux langues au cours d’une vie, de l’enfance à l’adolescence et à la vie adulte” (p. 31).

Os guiões das biografias linguísticas - professores e alunos - foram elaborados, antes da nossa deslocação a Timor-Leste, tendo por base o conceito de uma competência plurilingue e intercultural que inclui comportamentos linguísticos, atitudes, sentimentos, conhecimentos e competências (Kilanga Musinde, 2006, p. 123; Delas, 2006, p. 12).

No intuito de validar estes guiões com a maior brevidade possível, uma vez que a nossa estadia não era muito longa, foi feito, a nosso pedido e por intermédio de uma professora timorense<sup>83</sup> que havia concluído o seu mestrado em Portugal e que regressara, algum tempo antes, ao seu país, um pré-teste com 3 docentes. Face aos resultados que nos foram transmitidos, em que nada havia a reformular, à exceção da introdução de “raramente” na escala de resposta de algumas questões, logo que chegámos, foram feitos os contactos prévios com a direção das escolas no sentido de iniciar a sua aplicação em série. Quanto aos guiões dos alunos, nós próprios nos encarregámos de fazer um pré-teste com um grupo de alunos do 6.º ano na Escola onde fizemos a formação aos docentes, tendo obtido a validação dos mesmos.

Estes guiões foram distribuídos a professores e alunos, logo em meados de setembro de 2010, em Díli, com o objetivo geral de identificar as línguas que circulam na Escola, as suas representações e os contextos em que são usadas (ver anexos 1.1. e 1.2.: guiões das biografias linguísticas dos alunos e professores respetivamente). Para o efeito, foi solicitada uma reunião aos diretores dos estabelecimentos de ensino a quem foi explicado o que se pretendia e com que objetivos e a quem se solicitou igualmente autorização para contactar com os docentes que iriam preencher e fazer preencher as referidas biografias. Pretendíamos neste encontro transmitir o que havíamos dito ao diretor da escola, explicitar aspetos que pudessem suscitar

---

<sup>83</sup> Agradecemos aqui a colaboração de Sabina da Fonseca não só pelo contributo na aplicação destas biografias, mas também pelo apoio constante que deu a este trabalho investigativo.

dificuldades, insistir na questão do anonimato e, sobretudo, no facto de que a aplicação das biografias não estar relacionada com qualquer tipo de avaliação. Todos acederam, embora não tenha sido possível contactar pessoalmente todos os professores previstos.

Ainda antes da partida para Timor-Leste, a presença ou não do investigador na sala de aula, no decorrer do preenchimento das biografias, havia sido um assunto de reflexão, tendo-se optado pela sua ausência, dado o investigador ser considerado um “intruso”, alterando o “ambiente natural” quer de alunos, quer de professores. Além disso, pretendíamos aplica-las fora de Díli, onde não teríamos condições para estar presentes. Aí, contámos com o apoio do (ex) - coordenador e de alguns docentes<sup>84</sup> que integravam o Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP), a quem foi explicado o que pretendíamos, solicitando-lhes que retransmitissem o facto de as biografias serem anónimas e de não haver qualquer intenção avaliativa.

Foram distribuídas 5 biografias por cada tipo de público (alunos e professores) e por distrito (Ailéu, Covalima, Díli, Ermera, Manufahi, Viqueque), podendo, no entanto, os documentos ser reproduzidos de forma a obtermos uma amostra maior. Com cada um destes grupos foi deixada a seguinte nota:

#### **Indicações práticas para aplicação das biografias**

Há dois tipos de biografias.

- Uma com a designação “Biografia Linguística” destinada a professores. Cada professor preenche a sua ficha. Se tiver dificuldade em preencher a questão n.º 4.6, não responda.<sup>85</sup>
- Outra, sem título, com a explicação do que é uma biografia e com um desenho representando as línguas de Timor-Leste para ser completado por alunos do 2.º ciclo (5.º ou 6.º ano). O professor entrega a ficha aos alunos que seleccionou, pode explicar aquilo que as crianças não compreendem, mas tem de ser o aluno a preencher sozinho.

A aplicação da biografia linguística às crianças foi pensada para os alunos do 2.º ciclo (5.º ou 6.º ano), por ser este o público que poderia ter maior proficiência

<sup>84</sup> Aproveitamos para expressar o nosso agradecimento pelo mais variado tipo de apoio prestado por Filipe Silva, assim como aos colegas do PCLP que fizeram aplicar as biografias linguísticas e as recolheram, assim como os desenhos.

<sup>85</sup> Esta nota surge dado que já havíamos iniciado a aplicação das biografias numa escola em Díli e nos tínhamos confrontado com a dificuldade que a questão (4.6. “Associe 3 palavras a cada uma destas línguas: Tétum, Português, Inglês, Bahasa e Escolha uma língua nacional”) estava a suscitar.

linguística em português. Posteriormente, viemos a verificar que nem sempre os professores timorenses terão explicado tudo aquilo que os alunos não percebiam, como, de outras vezes, se terão sobreposto aos próprios alunos.

Quanto às biografias linguísticas, destinadas aos docentes, verificou-se uma enorme dificuldade na questão 4.6 (ver nota 85), pelo que foi eliminada (ver anexo 1.2.: guiões das biografias linguísticas dos professores). Esta situação ocorreu, muito provavelmente, porque o grupo da pré-testagem foi demasiado reduzido e apenas constituído por docentes escolarizados e formados no período colonial português. Pedir para “associar” características às línguas parece não fazer sentido para este público. A este propósito transcreve-se a seguinte mensagem eletrónica, datada de 23/09/2010 e trocada entre investigadora e orientadora:

“Se “atribuíste” o nível A2 às biografias, quero dizer que, ainda que explicando o explicável, tiveram imensa dificuldade em perceber o que era pedido. Assinalar, diz - se em português de Timor, “fazer um visto”... Só agora o descobri! Alguns professores têm dificuldade em compreender frases e pequenos textos do 1.º e 2.º ano. Ontem, uma das críticas aos manuais do 5.º e 6.º ano, era a de que os textos eram muito grandes. Há coisas que já vi que não dizem “o trelho com o trambelho”!

O pensamento abstracto deve ser diverso do nosso, porque nem os professores o possuem. Lêem um texto e percebem-no de forma literal. Contudo, são metafóricos a falar: o meu filho “regressou” – o meu filho morreu”.

Já no decorrer da nossa estadia em Díli, detetámos, através de um leitor do Instituto Camões<sup>86</sup>, a existência de um grupo de alunos, alguns deles já com experiência de ensino, a fazer formação inicial na Universidade Nacional de Timor Lorosa’e a quem foi pedido que preenchessem as biografias, ainda que adaptadas à sua situação. No entanto, acabámos por prescindir delas, de modo a manter uma certa coesão este tipo de dados.

Em síntese, a nossa amostra, constituída de forma aleatória, contava com 127 biografias dos alunos e 72 dos professores. Posteriormente, excluámos sete (7) biografias dos alunos por se ter constado que duas (2) delas não haviam sido preenchidas pelos próprios e que outras cinco (5), todas de alunos da mesma instituição de ensino, apresentavam respostas repetidas. No que se refere às biografias

---

<sup>86</sup> Aqui deixamos o nosso agradecimento a José Bettencourt pela sugestão feita e pela colaboração prestada.

dos docentes, foram excluídas oito (8) por estarem incompletas (os professores desagrafaram as páginas e não incluíram todas quando as devolveram) e uma (1) por ter sido preenchida com duas caligrafias distintas (ver tabela 13).

<b>Distrito</b>	<b>N.º de Escolas</b>	<b>Alunos</b>	<b>Professores</b>
Aileu	6	23	6
Covalima	2	5	5
Díli	4	74	45
Ermera	3	15	6
Manufahi	3	5	5
Viqueque	2	5	5
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>127</b>	<b>72</b>

**Tabela 13. Quadro-síntese das biografias linguísticas obtidas por público**

### **3.2.1.1.2. Desenhos dos alunos**

Foi solicitado aos docentes do 5.º e 6.º ano, que connosco colaboraram na distribuição e preenchimento das biografias linguísticas, que, enquanto uns alunos preenchessem as biografias, os restantes poderiam dividir uma folha A4 em 4 partes e desenhar um timorense, um português, um australiano e um indonésio. Foi deixada a seguinte mensagem (ver figura 17) destinada aos professores, relativa à produção dos desenhos, inserida no documento sobre as biografias linguísticas:

Enquanto 5 ou 6 alunos do 6.º ou do 5.º ano preenchem a biografia linguística, os restantes dividem em 4 uma folha A4 e desenharam: um português, um indonésio, um timorense e um australiano. Têm de fazer a legenda do seu desenho.

Ex:

Um português	Um indonésio
Um australiano	Um timorense

Obrigada a todos pela colaboração. Depende de vós o meu trabalho.

**Fig. 17. Indicações aos professores para a elaboração dos desenhos dos alunos**

Utilizámos aqui o desenho, como dispositivo de investigação e de intervenção, características do método biográfico (cf. Molinié, 2011) e como metodologia para identificar as representações dos alunos sobre os falantes e as suas línguas.

Esta forma de fixar o olhar das crianças, sem as obrigar a revelar as suas competências literácicas (cf. Molinié, 2009; Moore & Castellotti, 2011; Melo-Pfeifer & Schmidt, 2012), surge-nos como adequada a este contexto. Não poderemos, no entanto, considerar estes desenhos como desenhos reflexivos, tal como Molinié (2011) os define, uma vez que não houve, na maior parte dos casos<sup>87</sup>, qualquer interação no decorrer da sua elaboração ou nenhuma entrevista para exploração dos mesmos. Para a autora, “desenho reflexivo” designa um dispositivo de formação (e de investigação-ação) que implica: i) a transmissão de uma instrução; ii) a realização do desenho (efetuado individualmente ou a pares) por uma criança, um adolescente ou um adulto e iii) a condução de uma entrevista para exploração do desenho (entre o desenhador e o investigador). Na sua opinião, este processo permite :

“1) rendre visibles et prendre acte des déterminants sociolinguistiques et de leur circulation dans le milieu dans lequel vit l’acteur ; 2) conduire des processus de verbalisation, de mutualisation, de conscientisation sur ces schèmes et ces déterminants ; 3) d’ouvrir la voie à la remédiation et à la production de nouvelles représentations” (Molinié, 2011, p. 450).

No entanto, e ainda de acordo com Molinié (2009), coadjuvada por uma série de outros autores (Perregaux, 2009; Castellotti & Moore, 2009; Leconte, 2009), reconhece-se o contributo que os desenhos podem dar para compreender de que modo se constroem as identidades plurilingues, assim como para repensar as práticas de sala de aula, o que conduz ao cruzamento da didática e da sociolinguística. Delamotte-Legrand (2009), debruçando-se sobre esta questão, considera necessário articular a macro-sociolinguística e a micro-didática, identificando, como principal dificuldade nesta articulação, o esforço de contextualização das orientações e dos

---

<sup>87</sup> Referimo-nos aqui ao facto de termos presenciado parte da elaboração dos desenhos, na aula que fomos observar. A professora havia ela própria dividido o quadro em quatro partes e escrito um pequeno texto sobre Timor-Leste, Austrália, Portugal e a Indonésia. Os desenhos, contudo, foram feitos pelos alunos sem a sua intervenção.

meios de ensino com vista à sua adequação às diversas situações sociopolíticas e culturais.

Perregaux (2009) constatou, nos desenhos, a existência de dois espaços de representação que correspondem a duas formas de relacionamento com as línguas: (i) um *Espaço de representações das línguas*<sup>88</sup> que “accueille des représentations passant d’une indifférenciation des langues à une différenciation symbolique et graphique” (2009, p. 36) e (ii) um outro *Espaço de representações socializantes*<sup>89</sup> que integra uma “représentation holistique entre langue et personnage, sans implication (visible et verbale) du dessinateur à une reconnaissance sociale de proximité entre langue, personnage dessiné et élève” (idem, p. 37). Posteriormente, a autora reconhece que, além do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social que intervêm sempre na representação, também:

“The drawings and comments of certain children show that they could not draw the languages requested if they did not have physical contact in their close environment with a person who knew this language; therefore they needed proximity socialization to begin building an image of these languages” (Perregaux, 2011, p. 17).

Ao pedirmos aos alunos que desenhassem um português, um timorense, um indonésio e um australiano, baseámo-nos no facto de grande parte das crianças timorenses terem contacto direto com membros das sociedades identificadas, cujas línguas têm estatutos definidos na constituição timorense.

---

<sup>88</sup> Itálico da autora

<sup>89</sup> Idem

### **3.2.1.1.3. Entrevistas semiestruturadas**

Antes de nos deslocarmos a Díli, foram elaborados guiões para as entrevistas (ver anexo 2.), de forma a definir os objetivos para cada momento de cada tipo de entrevista a realizar e permitir uma certa liberdade em ordenar e (re)formular perguntas no decorrer das mesmas.

Definimos três tipos de público a entrevistar: diretores escolares, formadores de língua portuguesa e elementos do poder político e religioso. Este critério foi estipulado em função de um objetivo geral: identificar representações sobre os estatutos e funções que as línguas têm na Escola e em contexto social alargado.

Em seguida, procedemos à harmonização não só da própria entrevista, como dos eixos temáticos abordados (percurso profissional/aspetos biográficos; biografia linguística; línguas na Escola; Currículo e Política linguística). Finalmente, um ponto relativo aos recursos pedagógicos foi introduzido no guião da entrevista aos diretores e aos formadores de língua portuguesa, mas em perspetivas diferentes: enquanto com os diretores abordámos os materiais escolares, com os formadores estes recursos surgiram a propósito da organização da formação e dos materiais disponíveis para o efeito.

Nas entrevistas aos agentes educativos, diretores e formadores, identificamos objetivos mais focalizados neste grupo. Pretendíamos perceber a sua opinião relativamente a algumas afirmações dos programas de línguas portuguesa e tétum, que se prendem com aspetos da política linguística educativa, mas também relativamente aos manuais de LP do 1.º e 2.º ciclo, no que respeita ao modo como sustentam ou não a diversidade linguística e cultural do território nacional. Além destes objetivos, nas entrevistas feitas aos diretores, tínhamos em vista identificar representações respeitantes à diversidade linguística, enquanto junto dos formadores de língua portuguesa procurámos identificar o seu posicionamento relativamente à diversidade linguística do território e ao papel desempenhado pelos manuais de Língua Portuguesa, face a essa diversidade. Já junto dos elementos do poder político e religioso interessou-nos clarificar aspetos relativos à política linguística (educativa) do país.

Os contextos a investigar eram dois, Escola e Sociedade, entendidas nas suas interações (ver figura 18). Para caracterizar o **contexto escolar**, entrevistámos os agentes do processo educativo que, pela sua posição, usufruem de um estatuto destacado: os diretores, atuais responsáveis pelo funcionamento das instituições escolares e que foram, no passado, professores e os formadores de língua portuguesa que, pela atividade que desempenham, acabam por ser o modelo para as práticas dos docentes em sala de aula (de língua). Já para descrever a **sociedade alargada**, entrevistámos elementos do poder político e religioso que interferem nas políticas (educativas). Estes nossos entrevistados eram, do ponto de vista de Quivy & Campenhoudt (1992), “testemunhas privilegiadas”, na medida em que se tratava de “pessoas que, pela sua posição, pela sua acção ou pelas suas responsabilidades, têm um bom conhecimento do problema” (p. 69). O facto de termos tido em conta o poder religioso justifica-se pelo papel que a Igreja tem tido, ao longo dos tempos, em Timor-Leste, na Educação e ao qual já anteriormente aludimos. O próprio Programa do IV Governo Constitucional (2007-2012) o reconhece ao afirmar: “A Igreja Católica é, desde tempos remotos, o principal parceiro na assunção de responsabilidades educativas, chegando a sítios onde nunca outra estrutura educativa foi implantada” (GOV, 2007, s/p.).

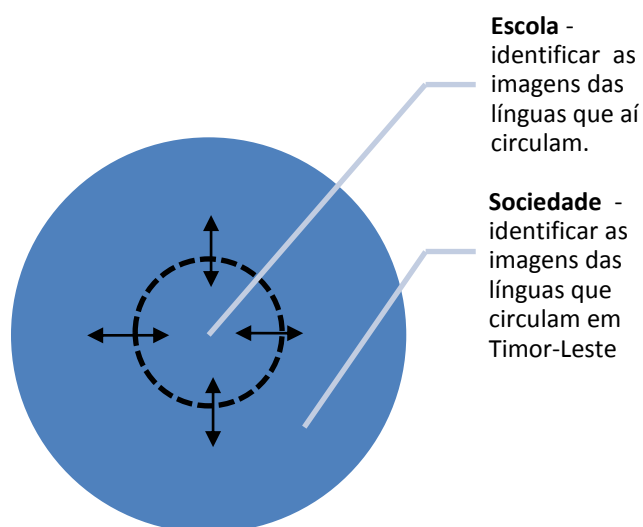


Fig. 18. Interação linguística Escola/Sociedade

Quanto aos critérios de seleção dos entrevistados, eles tiveram essencialmente em conta a diversidade de contextos. No que respeita aos diretores,



procurámos que pertencessem a diferentes tipos de instituições de ensino: escola pública, religiosa e dependente de um outro Estado soberano (Portugal), enquanto os formadores, todos eles com este estatuto, realizavam diferentes formas de formação que ocorrem em Timor-Leste. Assim, encontramos um ligado à formação inicial na Universidade, outro à formação contínua realizada no Instituto de Formação Contínua de Professores e um terceiro ao Curso de “Bacharelato” em Língua Portuguesa, promovido pela Embaixada de Portugal, em Díli, ao abrigo do PCLP, e reconhecido pelo Ministério da Educação timorense.

Estas entrevistas realizaram-se em Díli, entre os dias 24 de setembro e 29 de outubro de 2010 e ainda que existisse um guião, previamente elaborado, todas elas decorreram em ambiente muito semelhante ao de uma conversa informal. Quanto à duração da entrevista, esta foi variável. Enquanto alguns dos elementos do poder político e religioso estipularam 30 minutos, outros mantiveram longas entrevistas que não foram limitadas, em virtude do interesse que suscitavam ou por deferência pelo entrevistado. Já no que se refere aos diretores e formadores, no geral, as entrevistas duraram cerca de 45/60 minutos e o investigador teve em conta o cansaço, o conforto ou o desconforto que o seu interlocutor pudesse manifestar. Junto deste público, a proximidade entre investigador e entrevistado facilitou a recolha de dados, propiciando um ambiente de tranquilidade e bom entendimento, embora possa ter tido, como principal aspeto negativo, o facto de nos termos fechado, de algum modo, num mundo lusófono.

Antes das entrevistas, foram assegurados aos informantes os aspetos éticos a ter em conta, a transparência das informações prestadas e a confidencialidade das mesmas. Estes aspetos foram abordados em conversas tidas anteriormente ao registo da entrevista, como, por vezes, as próprias transcrições deixam perceber, tendo em conta aspetos culturais próprios. Em Timor-Leste, a oralidade revela-se praticamente tão poderosa como, para outras culturas, a escrita, razão que explica o protagonismo do *liana'in* (o mestre da palavra/detentor da palavra) na sociedade. Esta situação explica talvez o motivo pelo qual um dos nossos entrevistados tenha afirmado: “bom, costumam dizer que o escrito é uma letra morta” (FA, 240). A presença física do entrevistador é importante, tal como o facto de se agendar um encontro, no decorrer do qual se evidenciam os motivos da entrevista e onde o interlocutor aceita ou não ser

entrevistado, mediante determinadas condicionantes éticas e culturais locais. Faz parte de um cerimonial que deve ser cumprido. Ter tempo para o outro é um sinal de respeito. Mais uma vez se conclui que a Ética não é imune a aspetos culturais, o que justificou o facto de não termos feito nenhum protocolo escrito para as entrevistas, procurando antes uma conduta que correspondesse aos hábitos timorenses. Podemos assim esquematizar os critérios de seleção e identificar os entrevistados deste estudo (ver tabela 14).

	Contexto escolar		Contexto social alargado
	Diretores de Escola	Formadores em Língua Portuguesa	Elementos do poder político e religioso
Critérios de seleção	Tipo de instituição em que trabalha: pública, religiosa e dependente de um outro Estado soberano.	Diversidade do tipo de instituições em que fazem formação: universidade, ensino profissional e ensino não formal. Diferentes estatutos de formadores	Atores intervenientes e responsáveis pelas políticas educativas.
	↓	↓	↓
Entrevistas Realizadas (14)	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Diretor de uma escola religiosa (1)</li> <li>○ Diretor de uma escola pública (2)</li> <li>○ Ex-diretor de uma escola dependente de um outro Estado (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Responsável por um Departamento da Universidade onde se faz formação em Língua Portuguesa (1)</li> <li>○ Formador no Instituto de Formação Contínua de Professores com experiência de ensino no 1.º e 2.º ciclos (1)</li> <li>○ Formador no Curso de “Bacharelato” em Língua Portuguesa, promovido pela Embaixada de Portugal em Díli (1)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ Representante de um partido político com assento no Parlamento (1)</li> <li>○ Presidente do Conselho Nacional de Educação (1)</li> <li>○ Diretor do INL (1)</li> <li>○ Reitor da UNTL (1)</li> <li>○ Ministro da Educação</li> <li>○ Representante do poder religioso com estatuto de “herói nacional”, atribuído pelo Presidente da República (1)</li> <li>○ Coordenador do Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (1)</li> </ul>
	<b>Total: 4</b>	<b>Total: 3</b>	<b>Total: 7</b>

Tabela 14. Critérios de seleção dos entrevistados e entrevistas realizadas

Em síntese, o nosso corpus é constituído por 14 entrevistas, transcritas (ver anexo 3.1., 3.2. e 3.3.), utilizando predominantemente as regras de pontuação e ortográficas em vigor e numeradas as intervenções, codificadas e distribuídas da seguinte forma por tipo de público (ver tabela 15).

<b>Entrevistados</b>			
<b>Tipo de público</b>	<b>Função</b>	<b>Codificação</b>	<b>Total</b>
<b>Diretor</b>	Diretor de uma escola pública (1)	DA	<b>4</b>
	Diretor de uma escola pública (1)	DB	
	Ex-diretor de uma escola dependente de um outro Estado (1)	DF	
	Diretor de uma escola religiosa (1)	DL	
<b>Formador</b>	Formador no Curso de “Bacharelato” em Língua Portuguesa (1)	FA	<b>3</b>
	Formador no Instituto de Formação Contínua de Professores (1)	FC	
	Formadora no Departamento de Língua e Cultura Portuguesa na UNTL (1)	FF	
<b>Poder político e religioso</b>	Reitor da UNTL (1)	CR	<b>7</b>
	Coordenador do Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (1)	FS	
	Presidente do Conselho Nacional de Educação (1)	K	
	Representante de um partido político com assento no Parlamento (1)	MA	
	Ministro da Educação (1)	ME	
	Diretor do INL (1)	NG	
	Representante do poder religioso (1)	PF	
<b>Total</b>			<b>14</b>

**Tabela 15. Distribuição dos entrevistados por tipos de público e codificação**

As entrevistas articulam-se em torno dos seguintes eixos (ver tabela 16):

Diretores de Escola	Formadores de Língua Portuguesa	Elementos do poder político e religioso
A. Percurso profissional B. Biografia linguística C. Línguas na Escola D. Currículo (Programas) E. Materiais Pedagógicos F. Política linguística	A. Percurso profissional B. Biografia linguística C. Línguas na Escola D. Currículo (Programas) E. _____ F. Política linguística G. Organização da formação e materiais	A. Percurso pessoal B. Biografia linguística C. Línguas na Escola D. Currículo (Programas) E. _____ F. Política linguística

**Tabela 16. Estrutura das entrevistas**

Consideraram-se os seguintes objetivos para as entrevistas, de acordo com o público entrevistado (ver tabela 17).

Diretores de Escola	Formadores de professores de Língua Portuguesa	Elementos do poder político e religioso
1. Identificar representações sobre os estatutos e funções que as línguas têm na Escola.	1. Identificar representações sobre os estatutos e funções que as línguas têm na Escola.	1. Identificar, na Escola e em contexto social alargado, as representações das línguas que circulam em Timor -Leste (seus estatutos e funções).
2. Percecionar a opinião dos diretores relativamente a algumas afirmações dos Programas de línguas Portuguesa e Tétum que se prendem com aspetos das políticas linguísticas educativas.	2. Percecionar a opinião dos formadores relativamente a algumas afirmações dos Programas de línguas Portuguesa e Tétum que se prendem com aspetos das políticas linguísticas educativas.	2. Clarificar aspetos relativos à política linguística (educativa) do país.
3. Identificar as representações dos sujeitos relativamente à diversidade linguística do território.	3. Identificar o posicionamento dos formadores relativamente à diversidade linguística do território e o papel desempenhado pelos manuais de LP face a essa diversidade.	
4. Identificar as perceções dos entrevistados sobre o modo como os manuais de LP, no 1.º e 2.º ciclo, sustentam ou não a diversidade linguística e cultural.	4. Identificar as perceções dos entrevistados sobre o modo como os manuais de LP no 1.º e 2.º ciclo, sustentam ou não a diversidade linguística e cultural.	

**Tabela 17. Objetivos das entrevistas**

Optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas, uma vez que este tipo de entrevista permite que o entrevistado desenvolva de forma livre o seu discurso a partir dos tópicos colocados pelo entrevistador (cf. Esteves, 2006), ou, como referem Pardal & Correia (1995), não sendo “inteiramente livre(s) e aberta(s) nem orientada(s) por um leque inflexível de perguntas estabelecidas à priori” (p. 65), permitem que o discurso dos entrevistados flua:

“sobre as suas percepções e interpretações que faz de um acontecimento; sobre as suas experiências e memórias; revela(ndo) as suas representações e referências normativas; fornece(ndo) indícios sobre o seu sistema de valores, emotividade e atitudes (...) ajudando à compreensão dos fenómenos” (ibidem).

Obtivemos assim informação para cruzar com a obtida a partir das questões das biografias linguísticas, tendo sido possível organizar quer biografias, quer entrevistas, em torno dos seguintes temas: Percurso profissional; Biografia linguística, línguas na Escola, Curriculum, Materiais pedagógicos e Política linguística. São aspetos que permitem identificar as línguas que circulam na sociedade e em espaço escolar.

Concluídas estas entrevistas, apercebemo-nos que estávamos a trabalhar com vários informantes mais velhos (entre os 40 e os 90 anos), a maior parte deles ligados a um contexto lusófono.

Esta foi a razão que nos levou a querer ouvir as “vozes” dos mais novos, quer pertencentes ao espaço escolar, quer desligados deste contexto, de forma a perceber, de forma menos contida e mais densa, o modo como as línguas e as suas imagens circulam na sociedade timorense. Para o efeito, “conversámos” com três jovens professoras, entre os 27 e os 28 anos, cujos percursos de vida eram completamente distintos dos diretores e formadores que havíamos entrevistado, na medida em que tinham vivido na Indonésia, crescido e estudado no período em que este país ocupou Timor-Leste, com a promessa de manter os seus nomes sob anonimato, mesmo na transcrição da gravação (ver anexo 4.1.).

Procurámos igualmente contactar jovens timorenses, não pertencentes ao contexto escolar. Foi assim que chegámos junto de 3 jovens, entre os 23 e os 35 anos, dois deles trabalhando na Administração Pública e um outro num estabelecimento hoteleiro. Estas três entrevistas, ainda que analisadas e codificadas (ver anexo 3.4.),

foram remetidas para o corpus secundário, o mesmo acontecendo com a conversa com as professoras.

Da conjugação entre os objetivos das biografias linguísticas e do questionamento das entrevistas estabelecemos o seguinte quadro comparativo (ver tabela 18), onde a numeração da questão é assinalada a negrito, à exceção do que se passa com as biografias dos alunos, onde esta não existe, sendo substituída pela cor cinza.

OBJECTIVOS (Biografias e entrevistas)	BIOGRAFIAS (contextos) Biografias - professores Biografia - alunos	ENTREVISTAS		
		Diretores das Escolas	Formadores de Língua Portuguesa	Elementos do Poder Político e Religioso
Identificar os diferentes tipos de formação profissional.	<b>2<sup>90</sup></b> . "No que respeita à minha formação: não fiz formação/fiz o curso de professor-catequista..."	<b>A.</b> Percurso profissional	<b>A.</b> Percurso profissional	<b>A.</b> Percurso pessoal
Identificar as línguas autóctones: a. que fala;  b. em que situação e contexto linguístico.	<b>3-3.5.</b> "Quando era criança falava com a minha mãe em...e com o meu pai em...Os meus avós maternos eram falantes de... e os paternos de... Na rua..." A minha mãe fala...e o meu pai..." Quando vou visitar os meus avós maternos falo.... Quando vou visitar os meus avós paternos comunicamos em.... Com os meus primos uso..."	<b>B.1.</b> Qual a língua em que começou a falar? Para que lhe serve hoje essa língua?	<b>B.1.</b> Qual a língua em que começou a falar? Para que lhe serve hoje essa língua?	<b>B.1.</b> Qual foi o seu percurso linguístico? Em que língua começou a falar?
Identificar a língua de escolarização.	<b>3.6.</b> "A língua em que aprendi a ler e a escrever foi ..." ."Na escola aprendo duas línguas: o ... e o..."	<b>B. 6.</b> Em que língua(s) gostaria que os seus filhos...enfim as gerações futuras fossem escolarizadas? <b>B. 7.</b> Mas pensa que são ensinados em que língua? <b>C.1.</b> Na Escola, qual é a língua utilizada para ensinar/aprender os conteúdos e desenvolver competências?	<b>B.6.</b> Em que língua(s) gostaria que os seus filhos...enfim as gerações futuras fossem escolarizadas? <b>B. 7.</b> Mas pensa que são ensinados em que língua? <b>C.1.</b> Na Escola, qual é a língua utilizada para ensinar/aprender os conteúdos e desenvolver competências?	<b>B7.</b> Em que língua(s) gostaria que os seus filhos, netos fossem ensinados? Porquê? <b>C.1.</b> Sabe, por acaso, qual a língua utilizada na Escola, para ensinar/aprender os conteúdos e desenvolver as competências?

<sup>90</sup> Estes números e letras seguem a numeração do instrumento da recolha de informação (ver anexos 1.1.,1.2. e 2.1., 2.2., 2.3.)

Identificar as línguas de casa (e da rua) e se são transmitidas pela família.	<b>3.7.-3.10.1.</b> “A língua do meu marido/da minha esposa é/era...Com o meu marido/minha esposa comunico em ... E com os meus filhos ... Nunca ensinei/Ensinei a minha língua aos meus filhos porque acho que...” “ <b>Em casa falamos ..., mas na rua com os meus amigos uso o ...</b> ”	<b>5.1.</b> Em que língua(s) gostaria de ouvir falar: O presidente da República? Os deputados no parlamento? Etc.	Não contemplado	<b>B.2.</b> Ensinou a sua LM aos seus filhos? Porquê?
Identificar língua(s) que utiliza com estrangeiros.	<b>3.11.-3.12.1.</b> “Na minha família, tenho/não tenho familiares casados com estrangeiros. Com esses comunico em... Tenho/não tenho amigos estrangeiros. Com eles comunico em...”	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Identificar aspetos da cultura linguística. <sup>91</sup>	<b>3.13.1.</b> “Conheço/Não conheço canções, histórias, adivinhas, jogos, etc. em várias línguas. Por exemplo, ...” “(...) <b>mas gostava de saber outras (línguas) como... porque ....</b> ” “ <b>Já vi jornais escritos em...No parlamento, os deputados falam em....</b> ”	Não contemplado	Não contemplado	<b>B.1.</b> Como foi aprendendo outras línguas? B. 3. Em que línguas lê? E escreve?
Identificar línguas que conhece e espaços de utilização.	<b>3.14.</b> “Na minha vida pessoal consigo comunicar, utilizando as seguintes línguas...” Dá exemplos de sítios onde encontra palavras em: <b>tétum e português; inglês e malaio indonésio; línguas nacionais (macassae, fataluco, mambai, etc.) e chinês e árabe.</b>	Não contemplado	<b>B.10.</b> No seu local de trabalho que línguas são utilizadas? Quando? Por quem? Em que contextos?	<b>B.3.</b> Que outras línguas fala?

<sup>91</sup> Cultura linguística é aqui entendida na sua dimensão cognitiva, enquanto “saberes/conhecimentos dos sujeitos acerca do mundo das línguas” (Simões & Araújo e Sá, 2013, p.151)



Identificar situações em que utiliza português e tétum.	<b>3.15.-3.16</b> “Falo português quando..., tétum quando...”	Não contemplado		Não contemplado
Identificar línguas nacionais que conhece (seu valor) e situações de utilização.	<b>3.17.- 3.17.1.</b> “Falo outras línguas nacionais (indicar quais) ... quando...” <b>Dá exemplos de sítios onde encontrares palavras em línguas de Timor-Leste.</b>	<b>B.2.</b> No que respeita às línguas nacionais no seu entender para que servem?	<b>B.2.</b> No que respeita às línguas nacionais no seu entender para que servem?	<b>B.2.</b> Para que lhe serve hoje a sua língua materna? B.6. No que respeita às línguas nacionais no seu entender para que servem?
Identificar línguas estrangeiras e situações de uso.	<b>3.18.</b> “ Sou capaz de comunicar em bahasa, inglês, chinês, árabe, outras (quais) nas seguintes situações ...” <b>Dá exemplos de sítios onde encontrares palavras em malaio indonésio, inglês, chinês, árabe.</b>	Não contemplado	Não contemplado	<b>B. 3.</b> Que outras línguas fala? Em que línguas lê? E escreve?
Identificar a(s) língua(s) que utiliza em sala de aula e a(s) situações de utilização.	<b>4.1.-4.1.4.</b> “Na sala de aula utilizo normalmente..., mas por vezes, também utilizo... quando... Os alunos compreendem melhor quando falo em... “Na escola aprendo duas línguas: o... e o ...”	<b>B. 3.</b> Em que línguas lhes fala quando os quer acarinhar, elogiar, etc..?	Não contemplado	<b>C.1.</b> Qual a língua utilizada na Escola para ensinar/aprender os conteúdos e desenvolver competências?”
Identificar funções do português na sala de aula e sua frequência.	<b>4.2.1.</b> “Na sala de aula o português serve para...” (referidas diferentes tarefas)	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado

Identificar situações do uso do português na escola pelos docentes e sua frequência.	<b>4.2.2.</b> “Na Escola, os professores utilizam o português para... (identificadas diferentes atividades)	<b>B.5.</b> Quando faz reuniões com as professoras fala em que língua? E as professoras entre elas?	Não contemplado	Não contemplado
Identificar situações em que os alunos utilizam o português e a sua frequência.	<b>4.3.</b> “Os meus alunos utilizam o Português quando...” (referidos diferentes contextos)	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Identificar outras línguas utilizadas pelo professor em sala de aula e em que situação.	<b>4.4.</b> Na sala de aula, os professores utilizam outras línguas? Quais? Quando?	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Identificar outras línguas utilizadas pelos alunos em sala de aula e em que situação.	<b>4.5.</b> “na sala de aula, os alunos utilizam outras línguas? Quais? Quando?	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Identificar palavras a línguas (oficiais e de trabalho e outra língua nacional).	<b>4.6.</b> “Associe 3 palavras a cada uma destas línguas: Tétum, Português; Inglês, Bahasa e escolha uma língua nacional”.	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado

Identificar as línguas utilizadas (na comunicação social) e em que contexto (ambiente sociolinguístico).	<b>5. 1 e 5.2.</b> “Que línguas ouve na rádio?” E que línguas gostaria de ouvir?...porque...” “ <b>A rádio que oiço é em....As canções são...</b> ” “ <b>Eu gostava de ouvir rádio nas seguintes línguas: ...</b> ”	<b>B.3.</b> Vê televisão, ouve rádio, ou lê jornais? Que canais? Que estações de rádio? Que jornais? Em que línguas?	<b>B.3.</b> Vê televisão, ouve rádio, ou lê jornais? Que canais? Que estações de rádio? Que jornais? Em que línguas?	<b>B.4.</b> Vê televisão? Em que canais? ouve rádio? Que estações? Lê jornais? Em que línguas?
Identificar representações sobre as línguas (alunos).	Identificar as línguas que gostaria de aprender: “ <b>mas gostava de saber outras, como... e... porque...</b> ”	Não contemplado	Não contemplado	<b>B.2.</b> Considera que a sua posição em relação às línguas em TL decorre da sua história de vida? Em que medida?
Identificar situações do quotidiano em que comunica em línguas oficiais, de trabalho ou outras.	<b>6.</b> Diga em que situações do seu dia a dia comunica em...português; malaio/bahasa/inglês/tétum/outra(s) língua(s) (diga quais)”	<b>B.8.</b> E o bahasa é utilizado? Por quem? Para quê? Quando? Em que situações? <b>B.9.</b> E o inglês? <b>C. 5.</b> “Quando faz reuniões com os professores fala em que língua? E as professoras entre si?” <b>C.6.</b> Fazem atas ou tomam notas nas reuniões? Em que língua é isso feito?” <b>C.7.</b> Os impressos para a inscrição dos meninos são em que língua(s)?	<b>B.8.</b> E o bahasa é utilizado? Por quem? Quando? Em que contexto? <b>B.9.</b> E o Inglês? Quando? Com que fim? Por quem?	<b>B.5.</b> E o bahasa é utilizado? Por quem? Quando? Em que contexto? E o Inglês? Quando? Com que fim? Por quem?... <b>D.2.</b> Na sua opinião, em que situações a criança timorense usa o português? Que satisfações individuais pode ela satisfazer em português?
Identificar os manuais já utilizados.	<b>7. 1.</b> Assinale com uma cruz (x) os manuais de Língua Portuguesa que já utilizou.	<b>D.1.</b> Tem manuais de LP para os alunos? Se sim, quais? Que manuais de LP conhece?	<b>E.3.</b> Conhece alguns manuais de LP? Qual /Quais?	Não contemplado

Identificar de qual gostou mais e justificar.	<b>7.2.1.</b> “Se utilizou mais de um dos manuais, diga de qual gostou mais e porquê.”	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Identificar de qual gostou menos e justificar.	<b>7.2.2.</b> “Se utilizou mais de um dos manuais, diga de qual gostou menos e porquê.”	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Emitir opinião geral sobre o(s) manual/(ais).	<b>7.3.</b> Assinale numa escala de 1 a 5 os seguintes aspetos do(s) manuais: Texto (conteúdo/assunto dos textos; variedade (diferentes tipos de texto) Adequação ao nível dos conhecimentos dos alunos.” Atividades: variadas; interessantes; adequadas ao nível de conhecimentos dos alunos; grau de dificuldade elevado, inovadoras.” “Se quiser faça outros comentários aos manuais”	<b>D.1.</b> Tem manuais de Língua Portuguesa para os alunos? Se sim, quais? Que manuais de Língua Portuguesa conhece? No seu entender, estes manuais que conhece valorizam a diversidade linguística e cultural que existe, hoje, em Timor-Leste? Se não, deveriam valorizar?	<b>E.3.</b> Conhece alguns manuais de Língua Portuguesa? Qual/Quais? No seu entender, estes manuais que conhece valorizam a diversidade linguística e cultural que existe, hoje, em Timor-Leste? Se não, deveriam valorizar?	Não contemplado
Identificar a língua identitária.	Não contemplado	<b>B.4.</b> Identificar a língua identitária: “em que língua gostaria de ver escrito o cartão de eleitor.?(correspondente ao nosso B.I.)” <b>B.5.a.b.c.d.e.f.g. h.</b> Identificar representações sobre as línguas que gostaria de ouvir em diferentes contextos.	<b>B.4.</b> Identificar a língua identitária. “em que língua gostaria de ver escrito o cartão de eleitor?” <b>B.5.a.b.c.d.e.f.g.h.</b> Identificar representações sobre as línguas que gostaria de ouvir em diferentes contextos.	Não contemplado

Identificar de que forma os manuais de LP no Ensino Primário sustentam ou não a diversidade linguística e cultural.	Não contemplado	<b>E.2.</b> Identificar de que forma os manuais de LP no Ensino Primário sustentam ou não a diversidade linguística e cultural. “No seu entender, estes manuais que conhece valorizam a diversidade linguística e cultural que existe, hoje, em TL? Se não, deveriam valorizar?”	<b>E.3.</b> Identificar o posicionamento dos formadores face à diversidade linguística do território e o papel desempenhado pelos manuais de LP relativamente a essa diversidade. “No seu entender estes manuais que conhece valorizam a diversidade linguística e cultural que existe em TL? Caso contrário deveriam valorizar?”	Não contemplado
Identificar a(s) língua(s) em que estabelece relações interpessoais na sala de aula (Ex: acarinhar, ralar...).	<b>4.2.1.7</b> Assinalar o papel do português dentro da sala de aula: estabelecer relações interpessoais (Ex: acarinhar, ralar...). Identificar a língua de relação interpessoal na Escola: a. repreensão: “o professor quando se zanga connosco fala em...” b. da afetividade: “O professor quando nos acarinha fala em...”	<b>C.8.</b> Identificar as línguas de relação interpessoal na Escola: “Quando os pais vêm à escola em que língua lhes fala?” <b>C.3.</b> Língua da afetividade: “Em que língua(s) lhes fala quando os quer acarinhar, elogiar...?” <b>C.4.</b> Língua da repreensão:	<b>B 10.</b> Identificar as línguas de relação interpessoal e as situações: “Que língua(s) é/são usadas no seu ambiente de trabalho? Quando? Por quem? Em que contextos?”	Não contemplado
Identificar a(s) língua(s) da afetividade fora da sala de aula.	“Quando jogo futebol, grito em:...”	“Em que língua lhes fala quando quer ralar, chamar a atenção, castigar?”		Não contemplado

Identificar a língua que gostaria que se usasse na Escola.	“Eu gostava que na escola se falasse...”	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Percecionar a opinião dos entrevistados relativamente a alguns aspetos das políticas linguísticas.	Não contemplado	<b>C.2.</b> “Pensa que todas as crianças, ao chegar à Escola já têm o domínio oral do tétum? Por exemplo, todos os meninos falam tétum na sua escola?”	<b>C.2.</b> Percecionar a opinião dos formadores relativamente a alguns aspetos das políticas linguísticas: proficiência oral do tétum ao iniciar o 1.º ciclo?	<b>C.2.</b> Percecionar a opinião destes decisores das políticas linguísticas relativamente a alguns dos seus aspetos:(a proficiência oral do tétum no início do 1.º ciclo.) “Pensa que todas as crianças, ao chegar à Escola já têm o domínio oral do tétum? Por exemplo, todos os meninos falam tétum na sua escola?”
Identificar o posicionamento dos entrevistados face à proposta de gestão curricular entre tétum/português.	Não contemplado	<b>C.1. e 3.</b> Percecionar a opinião dos professores relativamente a algumas afirmações dos Programas do português e do tétum e que se prendem com aspetos das políticas linguísticas	<b>D.1. e 2.</b> Percecionar a opinião dos formadores relativamente a algumas afirmações dos Programas do português e do tétum e que se prendem com aspetos das políticas linguísticas	<b>D.1.</b> Identificar o posicionamento face à proposta de gestão curricular entre tétum/português. O que pensa desta proposta de organização curricular?

Clarificar aspetos relativos à política linguística educativa.	Não contemplado		<p><b>E.1.e 2.</b> Identificar o público da formação, os materiais e língua(s) utilizada(s) e o tempo da formação em LP. “Fazem formação para professores de que nível de ensino? Que materiais utilizam na sua formação? Em que língua(s)? Quantas horas de formação em LP têm os formandos?”</p> <p><b>E. 4.</b> Identificar aspetos formativos ligados à língua tétum: “Sabe com que materiais se dão as aulas de tétum? Há alguma formação específica para os professores de tétum? Quem são os professores de tétum?”</p>	E. Clarificar aspetos relativos à política linguística educativa.
----------------------------------------------------------------	-----------------	--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------

Identificar palavras e línguas (oficiais e de trabalho e outra língua nacional).	4.6. “Associe 3 palavras a cada uma destas línguas: Tétum, Português; Inglês, Bahasa e escolha uma língua nacional”.			
Identificar as línguas utilizadas (na comunicação social) e em que contexto.(ambiente sociolinguístico).	<p><b>5.</b> “Que línguas ouve na rádio?”E que línguas gostaria de ouvir?...porque...”</p> <p>“A rádio que oiço é em..., mas as canções umas são em..., outras em...”</p> <p>“Eu gostava de ouvir rádio nas seguintes línguas: ...”</p>	<p><b>B.3.</b> Vê televisão, ouve rádio, ou lê jornais? Que canais? Que estações de rádio? Que jornais? Em que línguas?</p>	<p><b>B.3.</b> Vê televisão, ouve rádio, ou lê jornais? Que canais? Que estações de rádio? Que jornais? Em que línguas?</p>	<p><b>B.4.</b> Vê televisão? Em que canais? ouve rádio? Que estações? Lê jornais? Em que línguas?</p>
Identificar representações sobre as línguas (alunos).	<p>(Identificar as línguas que gostaria de aprender)</p> <p>“mas gostava de saber outras, como... e... porque...”</p>			<p><b>B2.</b> Considera que a sua posição em relação às línguas em TL decorre da sua história de vida? Em que medida?</p>



Identificar situações do quotidiano em que comunica em línguas oficiais, de trabalho ou outras.	<b>6.</b> Diga em que situações do seu dia-a-dia comunica em...português; malaio/bahasa/inglês/tétum/outra(s) língua(s) (diga quais)”	<b>B.8.</b> E o bahasa é utilizado? Por quem? Para quê? Quando? Em que situações? <b>B.9.</b> E o inglês? <b>C. 5.</b> “Quando faz reuniões com os professores fala em que língua? E as professoras entre si?” <b>C.6.</b> Fazem atas ou tomam notas nas reuniões? Em que língua é isso feito?” <b>C.7.</b> Os impressos para a inscrição dos meninos são em que língua(s)?	<b>B.8.</b> E o bahasa é utilizado? Por quem? Quando? Em que contexto? B.9. E o Inglês? Quando? Com que fim? Por quem?....	<b>B.5.</b> E o bahasa é utilizado? Por quem? Quando? Em que contexto? E o Inglês? Quando? Com que fim? Por quem?.... D.2. Na sua opinião, em que situações a criança timorense usa o português? Que satisfações individuais pode ela satisfazer em português?
Identificar os manuais já utilizados.	<b>7.</b> Assinale com uma cruz (x) os manuais de Língua Portuguesa que já utilizou.	<b>E. 1.</b> Tem manuais de LP para os alunos? Se sim, quais? Que manuais de LP conhece?	<b>E.3.</b> Conhece alguns manuais de LP? Qual /Quais?	Não contemplado
Identificar de qual gostou mais e justificar.	<b>7.2.A.</b> “Se utilizou mais de um dos manuais, diga de qual gostou mais e porquê.”	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado
Identificar de qual gostou menos e justificar.	<b>7.2.B.</b> “Se utilizou mais de um dos manuais, diga de qual gostou menos e porquê.”	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado

Emitir opinião geral sobre o(s) manual/(ais).	<b>7.3</b> Assinale numa escala de 1 a 5 os seguintes aspetos do(s) manuais: Texto (conteúdo/assunto dos textos; variedade (diferentes tipos de texto) Adequação ao nível dos conhecimentos dos alunos.” Atividades: variadas; interessantes; adequadas ao nível de conhecimentos dos alunos; grau de dificuldade elevado, inovadoras.” “Se quiser faça outros comentários aos manuais”	<b>D.1.</b> Tem manuais de Língua Portuguesa para os alunos? Se sim, quais? Que manuais de Língua Portuguesa conhece? No seu entender, estes manuais que conhece valorizam a diversidade linguística e cultural que existe, hoje, em Timor-Leste? Se não, deveriam valorizar?	<b>E.3.</b> Conhece alguns manuais de Língua Portuguesa? Qual/Quais? No seu entender, estes manuais que conhece valorizam a diversidade linguística e cultural que existe, hoje, em Timor-Leste? Se não, deveriam valorizar?	
Identificar a língua identitária.	Não contemplado	<b>B.4.</b> Identificar a língua identitária: “em que língua gostaria de ver escrito o cartão de eleitor.?(correspondente ao nosso B.I.)” B.5.a.b.c.d.e.f.g. h. Identificar representações sobre as línguas que gostaria de ouvir em diferentes contextos.	<b>B.4.</b> Identificar a língua identitária. “em que língua gostaria de ver escrito o cartão de eleitor?” B.5.a.b.c.d.e.f.g.h. Identificar representações sobre as línguas que gostaria de ouvir em diferentes contextos.	Não contemplado

Identificar de que forma os manuais de LP no Ensino Primário sustentam ou não essa diversidade linguística e cultural.	Não contemplado	<p><b>E.2.</b> Identificar de que forma os manuais de LP no Ensino Primário sustentam ou não essa diversidade linguística e cultural.</p> <p>“No seu entender, estes manuais que conhece valorizam a diversidade linguística e cultural que existe, hoje, em TL? Se não, deveriam valorizar?”</p>	<p><b>E.3.</b> Identificar o posicionamento dos formadores face à diversidade linguística do território e o papel desempenhado pelos manuais de LP relativamente a essa diversidade.</p> <p>“No seu entender estes manuais que conhece valorizam a diversidade linguística e cultural que existe em TL? Caso contrário deveriam valorizar?”</p>	Não contemplado
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------

Identificar a(s) língua(s) em que estabelece relações interpessoais na sala de aula (Ex: acarinhar, ralhar...).	<p><b>4.2.1.7</b> Assinalar o papel do português dentro da sala de aula: estabelecer relações interpessoais (Ex: acarinhar, ralhar...).</p> <p>Identificar a língua de relação interpessoal na Escola:</p> <p>a. repreensão: “o professor quando se zanga connosco fala em...”</p> <p>b. da afetividade: “ O professor quando nos acarinha fala em...”</p>	<p><b>C.8.</b> Identificar as línguas de relação interpessoal na Escola: “Quando os pais vêm à escola em que língua lhes fala?”</p> <p><b>C.3.</b> Língua da afetividade: “Em que língua(s) lhes fala quando os quer acarinhar, elogiar...?”</p> <p><b>C.4.</b> Língua da repreensão:</p>	<p><b>B 10.</b> Identificar as línguas de relação interpessoal e as situações: “Que língua(s) é/são usadas no seu ambiente de trabalho? Quando? Por quem? Em que contextos?”</p>	Identificar as línguas que circulam em TL <b>B.5.</b> “ Sendo um(a) (linguista, militar, político, um elemento de reconhecido prestígio...) quais são na sua opinião as línguas que circulam em TL? Essa presença pode ser justificada por que razão?
Identificar a(s) língua(s) da afetividade fora da sala de aula.	“Quando jogo futebol, grito em:...”	“ Em que língua lhes fala quando quer ralhar, chamar a atenção, castigar?”	Não contemplado	Não contemplado
Identificar a língua que gostaria que se usasse na Escola:	“Eu gostava que na escola se falasse...”	Não contemplado	Não contemplado	Não contemplado

Percecionar a opinião dos entrevistados relativamente a alguns aspetos das políticas linguísticas.	Não contemplado	<b>C.2.</b> “Pensa que todas as crianças, ao chegar à Escola já têm o domínio oral do tétum? Por exemplo, todos os meninos falam tétum na sua escola?”	<b>C.2.</b> Percecionar a opinião dos formadores relativamente a alguns aspetos das políticas linguísticas: proficiência oral do tétum ao iniciar o 1.º ciclo?	<b>C.2.</b> Percecionar a opinião destes decisores das políticas linguísticas relativamente a alguns dos seus aspetos: (a proficiência oral do tétum no início do 1.º ciclo.) “Pensa que todas as crianças, ao chegar à Escola já têm o domínio oral do tétum? Por exemplo, todos os meninos falam tétum na sua escola?”
Identificar o posicionamento dos entrevistados face à proposta de gestão curricular entre tétum/português.	Não contemplado	<b>F.1. e 2.</b> Percecionar a opinião dos professores relativamente a algumas afirmações dos Programas do português e do tétum e que se prendem com aspetos das políticas linguísticas	<b>D.1. e 2.</b> Percecionar a opinião dos formadores relativamente a algumas afirmações dos Programas do português e do tétum e que se prendem com aspetos das políticas linguísticas	<b>D.1.</b> Identificar o posicionamento face à proposta de gestão curricular entre tétum/português. O que pensa desta proposta de organização curricular?

Clarificar aspetos relativos à política linguística educativa.	Não contemplado	Não contemplado	<b>E.1.e 2.</b> Identificar o público da formação, os materiais e língua(s) utilizada(s) e o tempo da formação em LP. “Fazem formação para professores de que nível de ensino? Que materiais utilizam na sua formação? Em que língua(s)? Quantas horas de formação em LP têm os formandos?”	<b>E.</b> Clarificar aspetos relativos à política linguística educativa.
Clarificar aspetos relativos à política linguística educativa.	Não contemplado	<b>E.2.</b> Identificar aspetos do ensino do tétum: “Com que materiais se dão as aulas de tétum? Foram elaborados por quem?”	<b>E. 4.</b> Identificar aspetos formativos ligados à língua tétum: “Sabe com que materiais se dão as aulas de tétum? Há alguma formação específica para os professores de tétum? Quem são os professores de tétum?”	Não contemplado

**Tabela 18. Cruzamento dos objetivos das biografias linguísticas com os das entrevistas realizadas**

Se o nosso propósito era entrevistar formadores e diretores, a verdade é que nos deparámos com um constrangimento demasiado evidente por parte destes informantes, receosos não só de as suas opiniões pessoais poderem constar no exterior, como também ser objeto de qualquer tipo de avaliação. Talvez por isso, o discurso destes entrevistados apareça algo homogeneizado, sobretudo, a propósito das línguas oficiais do país, o que levou o investigador a escrever ao seu orientador, a 21 de setembro de 2010:

“Quanto às entrevistas estou com muitas dificuldades. Há um discurso oficial repetido até à exaustão pelos políticos e um discurso da Igreja. Muito rapidamente, direi que foi a Igreja que implementou o português e é ela que o mantém. É quase uma questão religiosa”.

A presença do “gravador”, tal como nos foi logo referido pelos próprios, foi um elemento altamente inibidor. Para não criar instabilidade emocional, muitas vezes, este aparelho foi ligado já com o entrevistado a falar, situação definida por mútuo acordo, não havendo nesta nossa atitude um comportamento menos ético, uma vez que este estava ciente que a mesma iria ser gravada. Finalmente, importa referir que se sentiram dificuldades linguísticas no decorrer das entrevistas.

### **3.2.1.2. Dados secundários**

Durante a nossa permanência no território, foi produzido um diário circunstanciado das observações realizadas, além da recolha de imagens e de discursos, tendo-se aproveitado a oportunidade para realizar uma ação de formação dirigida aos professores de uma escola religiosa, onde se leciona 1.º e 2.º ciclo, a fim de manter um contacto mais direto com os docentes e com os próprios alunos. Esta formação permitiu-nos fazer uma observação não focada a uma aula de português a uma turma de 6.º ano. Finalmente, já no terreno, e dado que as condições nos eram favoráveis, uma vez que a força das Nações Unidas, UNMIT, era comandada por um oficial português, elaborámos um breve questionário sobre as línguas que acompanham os processos com os quais a polícia se confronta no seu quotidiano (ver anexo 7.). Também incluímos nos dados secundários entrevistas a três jovens

timorenses (ver anexo 3.4.), bem como a gravação da conversa com as jovens professoras (ver anexo 4.1.) e parte da reunião do Concurso de Literatura em Línguas Nacionais de Timor-Leste (“Ha’u nia Lian, Ha’u nia Rai”) (ver anexo 4.2.), tendo todos estes dados sido transcritos.

Abordaremos, em seguida, cada um destes dados recolhidos, de forma sucinta.

- **Diário do Observador**

O diário do observador é o repositório de deambulações quotidianas e constantes pelo terreno e da observação participante que íamos fazendo. Este tipo de observação pareceu-nos ser o mais adequado, na medida em que permitia apreender, em simultâneo, o social e o cultural. Blanchet (2011a) considera-a “la méthode fondamentale de toute recherche ethnographique, qualitative, de type empirique-inductive” (p. 73) e “qu’elle est largement pratiquée, notamment pour accéder aux pratiques langagières au sens large” (ibidem).

Esta designação de “observação participante”, entendida como um instrumento que decorre da própria observação participante, merece alguma crítica por parte de Copans (2008), que encontra nela algumas contradições:

“Mot à mot l’expression d’«observation participante» est un non-sens. L’observation implique peut-être la participation, c’est-à-dire la présence mais encore faut-il qu’elle soit techniquement et socialement permise et possible. (...) l’observation qu’elle soit participative ou passive, est, de part la présence même de l’observateur, un enjeu social, un prétexte à interpellation. L’observation sera donc participante parce qu’elle sous-entend la participation à la vie sociale, culturelle, rituelle telle qu’elle est, ce qui, par définition introduit un second non-sens puisque l’observateur participant doit faire accepter et établir des relations normales avec les autres « participants » qui n’ont aucune idée de ce qu’est et de ce que fait un ethnologue” (p. 34).

No nosso diário foram-se registando reflexões do dia-a-dia, anotando tudo aquilo que observámos, ouvíamos e pretendíamos “compreender”, assim como situações imprevistas que íamos vivenciando ou assistindo, algumas involuntariamente, contactos que íamos estabelecendo, constrangimentos com os quais nos íamos deparando, acontecimentos sociais que ocorriam, enfim, uma multiplicidade de situações. Entre esses constrangimentos pode-se assinalar aquele que foi provavelmente o mais incapacitante: a dificuldade de cumprir com os encontros agendados, que, constantemente, e por razões de todo o tipo, não se



realizavam ou acabavam por ocorrer muitas horas depois da combinada, sem qualquer pré-aviso, o que nos obrigava a uma reorganização constante de agenda, mas que implicava, simultaneamente, uma grande perda de tempo e alguns atropelos de calendarização. Esta situação levou a investigadora a desabafar com a orientadora num *email*, logo a 21 de setembro, dois dias após a chegada: “O problema aqui é «PROGRAMAR» o que quer que seja!”

As dificuldades técnicas também não facilitaram o trabalho. O acesso à internet era difícil e caro, como dispendiosas eram também as fotocópias, o que nos levou a registar diário: “Mais uma manhã «perdida». Das 9 às 12.20 tentei imprimir as biografias para levar para a Escola.” Ainda que tratando-se de um país onde o português é língua cooficial, surgiram problemas linguísticos. O facto de não dominarmos o tétum não facilitou o contacto com a população, uma vez que o português não assegura a comunicação quotidiana. Finalmente, as dificuldades de transporte, sobretudo, ao anoitecer, impediam-nos, por vezes, de nos deslocar a eventos que gostaríamos de ter assistido, comportando, igualmente, riscos no regresso mais tardio ao local onde estávamos alojados.

No diário do observador fomos tomando notas, registando tópicos das conversas que tivemos em espaços como a Embaixada da República Popular da China, a Embaixada de Portugal, a Embaixada de Cuba, a Casa Europa com o representante da União Europeia (EU) em Timor-Leste e da Delegação diplomática francesa, que não puderam constituir-se em entrevistas por razões institucionais. Não deixaremos de anotar que:

- a. a marcação da entrevista na Casa Europa, sede da União Europeia, teve de ser feita em inglês;
- b. na Embaixada da República Popular da China há quem fale fluentemente português, sendo as notas à imprensa apresentadas nesta língua;
- c. só com o Embaixador de Cuba pudemos tirar notas, no decorrer da conversa.

Estas notas, dado serem registadas *a posteriori*, são consideradas como parcelares, demasiado empíricas e muito pessoais. Funcionam, sobretudo, como

lembretes. São documentos que memorizam aspetos que foram considerados importantes num dado momento e que podem ser utilizadas sempre que oportuno.

- **Sons registados**

Como já referimos, o facto de termos sentido que nos encontrávamos num espaço predominantemente lusófono, levou-nos à procura dos olhares de jovens (ver anexo 3.4.), e a uma conversa com três jovens professoras (ver anexo 4.1.). Além disso, tivemos a oportunidade de gravar parte de uma sessão do Concurso “Ha’u nia Lian, Ha’u nia Rai” (ver anexo 4.2.), o que nos permitiu ter uma visão acrescida sobre o quadro sociolinguístico de Timor-Leste.

**a. Entrevista a três jovens timorenses**

Como já referimos, no decorrer da nossa estadia, tivemos oportunidade de entrevistar 3 jovens, entre os 23 e os 35 anos, dois deles trabalhando na Administração Pública e um outro num estabelecimento hoteleiro, mas, simultaneamente, estudante do curso de medicina veterinária. Com dois destes informantes, a comunicação foi muito difícil. Um, assumindo-se como falante de português, tinha na verdade um baixo nível de proficiência linguística; o outro, considerando-se falante de inglês, possuía uma competência reduzida naquela língua, o mesmo acontecendo com a entrevistadora. A linguagem do guião de entrevista teve de ser adequada a cada caso, ainda que tivéssemos mantido em parte os itens sobre o percurso pessoal, a biografia linguística, línguas na sociedade e política de língua (ver anexo 2.4.). Estas três entrevistas foram codificadas (ver tabela 19) e integradas no corpus secundário.

		Codificação
Jovens timorenses	António	A
	Catarina	C
	Gabriela	G

**Tabela 19. Codificação das entrevistas a jovens timorenses**

### **b. Conversa com jovens professoras**

Também numa das escolas, tivemos oportunidade de conversar com três jovens professoras, entre os 27 e os 28 anos, que haviam crescido e estudado no período de ocupação indonésia, com a promessa de manter os seus nomes sob anonimato, mesmo na transcrição da gravação (ver anexo 4.1.). Contudo, este registo, embora reproduzido por escrito, foi posteriormente remetido para os dados secundários.

### **c. Concurso “Ha’u nia Lian, Ha’u nia Rai”**

Um dos eventos a que tivemos a oportunidade de assistir, foi a uma reunião do grupo coordenador do Concurso de Literatura em Línguas Nacionais de Timor-Leste (“Ha’u nia Lian, Ha’u nia Rai”) (ver anexo 4.2.), graças ao convite da Presidente da Comissão Nacional de Educação (CNE) e, simultaneamente, Presidente da Comissão Nacional da UNESCO, em Timor-Leste (CNU). No decorrer desta, foi possível gravar parte da referida sessão que, posteriormente, foi transcrita e traduzida para português por Luís Costa<sup>92</sup> (ver anexo 4.2.), e que mereceu o seguinte comentário do investigador a 28 de setembro de 2010, numa mensagem de correio eletrónico endereçada à sua orientadora:

“Assisti hoje a uma coisa extraordinária. Uma reunião com os representantes das línguas de Timor. Foi assim: a Presidente da CNE lançou um concurso sobre as línguas de Timor que pode abordar histórias, canções, poesia, etc. Em cada distrito, há, pelo menos, um representante uma vez que pode existir mais do que uma língua. Os senhores apresentaram os aspectos positivos e os constrangimentos no lançamento do dito concurso. A questão ortográfica foi assinalada por vários. Utilizando a intercompreensão foi percebendo aqui e ali. Pedi à Sr.<sup>a</sup> Presidente para gravar, mas comecei por o fazer com decoro, contudo, percebendo que não podia gravar daquela forma, dada a extensão da mesa, acabei por atirar com o gravador para “cima deles”. Agora tenho que *chagar* um dos meus amigos timorenses para traduzir o que gravei. Fiquei muito entusiasmada, porque apareceu o representante da língua macu’a (macuva), que está em vias de extinção... Afinal a situação é mais grave. Só há uma mulher de 80 anos que ainda fala. O Sr. está a fazer um dicionário para crianças em macu’a, tétum, português e inglês.”

---

<sup>92</sup> Agradecemos a Luís Costa não só pelas traduções feitas, mas também pela sua permanente disponibilidade posta ao serviço deste trabalho.

Tratou-se de um evento muito elucidativo em particular pelo depoimento na 1.<sup>a</sup> pessoa sobre a diversidade linguística timorense. Considerado como um dado secundário será convocado, tal como os restantes, quando oportuno.

- **Questionário à Polícia**

No intuito de perceber as imagens das línguas utilizadas na sociedade em geral, e tomando, como exemplo, a instituição policial, isto é, as línguas que são usadas para apresentar queixas, testemunhos, participações, pedidos de auxílio, entre outros, solicitámos, através do Comissário da UNPOL, United Nations Police, que enviasse um questionário aos responsáveis de diferentes esquadras desta força, espalhadas pelo território. Este questionário permitiria identificar a forma como as línguas circulam neste contexto, nos diferentes distritos. No entanto, dos 10 questionários enviados só recebemos dois, pelo que os remetemos para os dados secundários, dada a sua reduzida representatividade.

Uma vez que a Polícia tem um papel social relevante naquele território, pedimos ainda que nos fosse fornecida a constituição da força internacional, com identificação numérica do contingente de cada país e a sua distribuição por género, de modo a podermos perceber qual a paisagem sociolinguística dentro da organização policial. O Comissário da UNPOL forneceu os dados solicitados e que servem como material de referência.

- **Observação de aula**

Com o objetivo de compreender não só o modo como o processo de ensino/aprendizagem era implementado, mas também constatar de que forma as línguas circulam em sala de aula, fizemos uma observação de aula. Tratou-se de uma observação não focada numa turma de 6.<sup>o</sup> ano, tendo em conta os seguintes parâmetros: a) o método de ensino/aprendizagem; b) o tipo de interação: vertical (professor-aluno)/horizontal (aluno-aluno); as língua(s) utilizada(s) (que língua(s) e a gestão da sua utilização); c) os instrumentos de ensino e o modo como são utilizados; d) o nível linguístico do professor e dos alunos.

Desta observação, fizemos registo no diário do observador e remetemo-la para dado secundário pela sua reduzida representatividade.

- **Escritos do quotidiano e outras fontes escritas não oficiais**

A fim de identificar as imagens que circulam sobre as línguas e as funções que lhe são atribuídas pela sociedade, contemplámos, nesta designação, jornais, revistas, tarjetas, ementas, faturas, bilhetes, publicidade, impressos, sinalização e outros escritos.

Alguns dos documentos incluídos nesta designação são, simultaneamente, fontes escritas não oficiais da recolha documental, se tivéssemos optado por uma análise documental, mas decidimos integrá-los aqui, dada a intencionalidade da recolha. Estão nessa situação as brochuras e publicações em línguas nacionais de Timor-Leste, em blogues, onde se podiam recolher notícias e outras informações relativas a determinados eventos relacionados com as línguas e as políticas linguísticas, mas também os *posts* que expressavam sentimentos e representações dos intervenientes e, por vezes, as interações que os mesmos suscitavam.

- **Iconografia**

Além destes escritos do quotidiano, houve ainda oportunidade para proceder a uma recolha iconográfica, com imagens que representam diferentes situações e contextos nos quais as línguas estão presentes em sociedade alargada.

Conscientes que a fotografia é uma construção social, na medida em que projeta o ponto de vista individual e cultural de quem o faz, fotografámos *placards*, monumentos, sinalética, nomes de rua, avisos, pautas, ementas, *graffiti*, monumentos funerários, placas de identificação, marcas de produtos, entre outros, mas também seleccionámos mapas da cidade de Díli no intuito de, eventualmente, perceber se a toponímia tinha ou não sofrido alterações e, tendo isso acontecido, identifica-las. Procurámos assim detetar não só as línguas que vão proliferando em Timor-Leste, como a sua permanência, mas também as situações em que estas são utilizadas e se/como convivem umas com as outras.

Em síntese, obtivemos os seguintes dados etnográficos (ver tabela 20):

Dados etnográficos recolhidos		n.º	anexos
biografias linguísticas	alunos	120	1.1.e 1.3.
	professores	64	1.2.e1.4.
desenhos dos alunos		51	6.1.
Entrevistas	diretores	4	3.1.1., 3.1.2.,3.1.3.e 3.1.4.
	formadores	3	3.2.1.,3.2.e 3.2.3.
	elementos do poder político e religioso	7	3.3.1.,3.2.2.,3.3.3., 3.3.4.,3.3.5.,3.3.6.e3.3.7.
diário do observador		1	
sons registados	entrevistas aos jovens	3	3.4.1.,3.4.2.,3.4.3.
	conversa com jovens professoras	1	4.1.
	parte da sessão do concurso <i>Ha'u nia Lian, Ha'u nia Rai</i>	1	4.2.
questionário à polícia		2	7.
observação de aula		1	
escritos do quotidiano e escritos não oficiais		vários	11.
documentos icónicos		vários	11.

**Tabela 20. Dados etnográficos recolhidos**

### 3.2.2. Recolha documental

Ainda que se tenha procedido a uma recolha documental esporádica, durante o período de permanência em Timor-Leste, esta foi realizada ao longo de todo o estudo. Trata-se de uma técnica muito utilizada em Ciências Sociais e Humanas cujos trabalhos de investigação se baseiam em fontes escritas. Para Saint-Georges (1997), “a pesquisa documental apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não e a esse título faz parte integrante da heurística da investigação” (p. 30).

No nosso caso, a recolha documental centrou-se, sobretudo, em documentos escritos oficiais e em fontes estatísticas, de forma não só identificar as linhas de orientação da política linguística (educativa), como também a caracterizar a abordagem da diversidade linguística presente nos discursos reguladores do sistema educativo e perceber como tem evoluído a situação sociolinguística da sociedade timorense.

A designação «documento» engloba, aqui, segundo Erlandson (1993, citado por Moreira, 2007)

“uma ampla gama de registos escritos e simbólicos, assim como a qualquer material e dados disponíveis. Os documentos incluem praticamente qualquer coisa existente antes e durante a investigação, nomeadamente relatos históricos ou jornalísticos, fotografias, transcrições, folhetos, agendas e notas de reunião, registos áudio ou vídeo, apontamentos... Os dados obtidos a partir dos documentos podem utilizar-se da mesma forma que os resultantes de observações ou entrevistas” (p. 153).

Numa definição ainda mais abrangente, MacDonald e Tipton (1993, citado por Moreira, 2007) referem:

“Os documentos são algo que se refere a qualquer aspecto do mundo social. Isto inclui claro, tudo quanto é feito com a intenção formal de registar esse mundo – os dados oficiais, por exemplo – mas também os registos privados e pessoais, como cartas, diários e fotografias, que não foram feitos para ser tornados públicos” (p. 154).

Moreira, por sua vez, entende por «documento» “o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da acção do investigador” (idem, p. 153). Ora, foi precisamente tendo em conta o interesse etnográfico de alguns destes documentos (registos áudio, folhetos, fotografias, etc.), que, não deixando de o ser, são simultaneamente dados etnográficos, razão pela qual os identificamos como dados secundários da recolha etnográfica. No entanto, viemos a verificar que alguns dos dados recolhidos na recolha etnográfica podem coexistir, como já mencionámos, como dados da recolha documental e vice-versa, como acontece com os recortes da imprensa, das revistas e das publicações periódicas, de blogues, de brochuras ou livros publicados em diferentes línguas nacionais, o mesmo acontecendo com as fontes não escritas como a imagem e os sons registados, entre outros. Deste modo, optou-se por os referenciar como dados etnográficos.

Relativamente à recolha documental, Moreira (2007) elenca uma série de vantagens ao seu recurso (“Grande utilidade nas investigações primárias”; “grande utilidade nos estudos comparativos e de tendências”; “baixo custo”; “não reactividade”, “exclusividade” e “historicidade”), mas também adverte para alguns inconvenientes, acabando por se focar nos seguintes problemas: “autenticidade”, “credibilidade”, “representatividade” e “significado.” Assim, na apreciação do documento, o investigador deve ter em conta os seguintes aspetos:

- a. autenticidade – no intuito de avaliar qualquer tipo de falsificação, é necessário informar-se “sobre o estilo ou tipo de documento” a que pertence o documento de que dispõe, “assim como o contexto social da sua produção, conservação e transmissão” (Moreira, 2007, p. 170);
- b. credibilidade - uma vez que “a mera autenticidade não confere credibilidade” (ibidem), importa saber as circunstâncias da produção do documento em causa, cientes que a *seletividade* que se verifica, por exemplo, na imprensa pode afetar a credibilidade do documento (idem, p. 171). E foi exatamente a propósito da credibilidade que a investigadora escrevia num *email* enviado à sua orientadora a 22/09/2010:

“Ontem falei com uma rapariga timorense que fez o Curso de Língua Portuguesa e, no trabalho final, passou uns inquéritos... Ela própria se ria das respostas. Todas falsas: todos falavam português em casa, todos recebiam livros como prenda de anos, todos faziam tudo o que se gostaria que fizessem...!”

e reforçava de novo a 29/10/2010

“Já vasculhei trabalhos no departamento de linguística, mas o meu colega diz que muitos deles não têm qualidade. E realmente não há dados fidedignos... Os resultados dos estudos a que tive conhecimento enviesam os resultados, porque são falsos. Por exemplo, as crianças não falam português com os pais e dizem que sim e coisas do género (...).”

- c. Representatividade – relaciona-se com os “problemas da disponibilidade, amostragem e inferência” (p. 171). Efetivamente, no nosso caso, apenas a questão da disponibilidade pode causar algum constrangimento.
- d. Interpretação do significado – todos parâmetros anteriores se relacionam com este, uma vez que a interpretação do significado só é possível quando aqueles não foram postos em causa por nenhuma circunstância. Interpretar pressupõe ainda “a intenção de compreender o documento no contexto das condições (culturais, sociais, materiais) da sua produção e da sua leitura” (idem, p. 172).



No nosso caso, dado que os documentos recolhidos, de acordo com esta metodologia, eram todos eles documentos oficiais e fontes estatísticas, estavam assegurados estes princípios.

Para encontrar elementos que permitissem responder ao modo como a paisagem sociolinguística multilingue se relaciona com os discursos que regulam o sistema educativo, pesquisámos o que se passava do ponto de vista da política educativa na perspetiva dos documentos reguladores, isto é, socorremo-nos de documentos oficiais. Assim, seleccionámos quatro documentos reguladores do ensino do 1.º e 2.º ciclos, entre eles, o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (PCNEP), uma vez que, tal como se pode ler no referido documento,

“O plano do currículo nacional do Ensino Primário é o documento mais importante da reforma do currículo da educação primária de Timor-Leste porque nele «se inscrevem os valores educacionais para todos os alunos.» O currículo acolhe os valores da herança cultural, incluindo, várias línguas e tradições. Este plano curricular constitui um guia para compreender e implementar o currículo nacional para todos os que trabalham em educação. Constitui, em particular, uma referência para todos os funcionários do Departamento da Educação ou de outras instituições, assessores, professores, formadores e para todos os que desenvolvem materiais de ensino e aprendizagem” (MEC, 2005, p. 6).

Além do PCNEP, seleccionámos também os Programas de Tétum (PT) e de Português (PP) para o Ensino Primário (2005) e a Lei de Bases da Educação (LBE) (Lei n.º 14/2008 de 29 Outubro), por ser a lei que estabelece o quadro geral do sistema educativo, definido como “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 14/2008 de 29 Outubro, Capítulo 1, secção 1, Artigo 1.º, ponto 2).

### **3.2.2.1. Dados primários: fontes escritas**

Tendo em conta o que acabamos de referir, dentro das fontes escritas e de acordo com o modelo de organização proposto por Saint Georges (1997), incluímos os documentos oficiais e as fontes estatísticas.

### **3.2.2.1.1. Documentos oficiais: documentos reguladores e manuais escolares**

Os documentos oficiais recolhidos pertencem todos eles ao domínio público (Saint-Georges, 1997), sendo constituídos por leis, resoluções do Governo e do Parlamento relativos às Políticas Linguísticas, mas também por documentos e instrumentos de política linguística educativa, tais como o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (esboço), “Matadalan ortografiku ba Tétum ofisial” e os manuais escolares de Língua Portuguesa, oficialmente adotados, por exemplo. A pesquisa destes documentos foi realizada em função dos lexemas: Língua(s); Currículo, Sistema Educativo, Currículo.

Estes documentos oficiais incluem documentos de dois tipos: os designados “documentos reguladores”, ou seja aqueles que interferem com a política linguística educativa (Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário, 2005, Programa de Tétum 2005, 2006, Programa de Língua Portuguesa 2005, 2006, Lei de Bases da Educação 2008 e Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030, no qual se integra o Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030, que foi o documento utilizado na nossa análise), e os manuais escolares, que são instrumentos dessa mesma política.

Apresentamos de seguida uma tabela (ver tabela 21) com os documentos oficiais que seleccionámos e que foram categorizados em função da sua natureza, que é diversa, oferecendo ainda uma breve síntese do seu conteúdo e referindo o anexo em que se encontra (ver anexo 10.1.).

Os designados documentos reguladores foram submetidos a uma análise documental (ver secção 3.3.2.), enquanto os restantes documentos foram convocados sempre que necessário, quer para relacionar com a paisagem plurilingue escolar e social, quer para caracterizar a abordagem da diversidade linguística e cultural presente nos discursos reguladores do sistema educativo timorense e, por isso, não foram analisados individualmente.

Tipo de documento	Documento	Anexo
Constituição	<b>Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002)</b> - Artigo 13.º (Línguas oficiais e línguas nacionais) e Artigo 159.º (Línguas de trabalho).	
Atos legislativos	<b>Decreto do Governo 1/2004</b> de 14 de Abril - promulgação da grafia do Tétum.	<b>9.1.1.1.</b>
	<b>Lei do Parlamento n.º8/2004</b> de 8 de Junho, alterada pela Resolução do Governo 42/2010 - Estatuto da Função Pública.	<b>9.1.1.2.</b>
	<b>Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro</b> – Lei de Bases da Educação	<b>9.2.2.</b>
	<b>Resolução do Parlamento Nacional n.º24/2010, publicado no Jornal da República a 3 de novembro de 2010</b> – Sobre o uso das Línguas Oficiais - recomendar ao Governo a prossecução de uma efetiva política bilingue na Administração Pública; efetivar a utilização do Tétum e do Português em todos os atos da Administração Pública e prosseguir as políticas de disseminação do Tétum e do Português em todas as áreas da vida social, desde a educação à administração, no âmbito público e privado; reforçar o apoio ao Instituto de Línguas da Universidade Nacional de Timor-Leste (UNTL) com vista a apoiar o desenvolvimento do tétum; aumentar o investimento no Português, designadamente através de dotações orçamentais específicas para o recrutamento de Professores de Língua Portuguesa, com vista a intensificar o ensino e a promover a disseminação do Português no País; reforçar os laços com os países da CPLP ao nível do desenvolvimento linguístico; reforçar no Parlamento Nacional o conhecimento e o uso das línguas oficiais, assim como, em cada Sessão Legislativa, os trabalhos das reuniões plenárias e das comissões parlamentares realizarem-se em Língua Portuguesa, pelo menos, uma vez por mês.	<b>9.1.1.3.</b>
	<b>Decreto-Lei N.º4 /2011 de 26 de Janeiro</b> Aprova o Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação.	<b>9.2.5.</b>
	<b>Decreto-Lei N.º22/2010 de 9 de Dezembro</b> - Lei Orgânica do Ministério da Educação.	<b>9.2.6.</b>
	<b>Decreto-Lei N.º23/ 2010 de 9 de Dezembro</b> - Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente), revogado pelo Decreto-Lei n.º6/2013 de 15 de Maio.	<b>9.2.7.</b>
	<b>Resolução do Parlamento Nacional n.º14/2011 de 13 de Junho</b> – Comunicação Institucional entre a Organização das Nações Unidas, suas Agências, União Europeia e as Instituições do Estado Timorense. (idem in Resolução do Governo n.º 19/2011 de 22 de Junho).	<b>9.1.1.4.</b>
	<b>Resolução do Parlamento Nacional n.º20/2011 de 7 de setembro</b> - Sobre a importância da promoção e do ensino nas línguas oficiais para a unidade e coesão nacionais e para a consolidação de uma identidade própria e original no mundo.	<b>9.1.1.5.</b>

	<b>Despacho n.º 75/2011/PRES de 12 de Outubro</b> - Determina a obrigatoriedade do da frequência do curso de língua portuguesa (no Parlamento Nacional) e “a obrigatoriedade da realização de uma sessão plenária por mês inteiramente em língua portuguesa.”	<b>9.1.1.6.</b>
Documentos políticos	<b>Programa do IV Governo Constitucional 2007-2012.</b>	<b>9.1.2.1.</b>
	<b>Programa do V Governo Constitucional 2012-2017.</b>	<b>9.1.2.2.</b>
	<b>Política Nacional de Educação 2007-2012.</b>	<b>9.2.8.</b>
	<b>Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030</b> (secção Educação).	<b>9.2.1.</b>
	<b>Discurso proferido pelo Primeiro-ministro, Mari Alkatiri, no II Congresso da Educação de Timor-Leste</b> (Dezembro de 2008).	<b>9.1.2.3.</b>
Documentos públicos de Políticas Linguísticas (Educativas)	<b>Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário</b> (2005) (ver anexo 9.2.3.).	<b>9.2.3.</b>
	<b>Programas de Tétum</b> <sup>93</sup> (2005, 2006).	
	<b>Programas de Língua Portuguesa</b> (2005, 2006).	<b>9.2.4.</b>
	<b>Carta do Vice-Presidente do Parlamento ao Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas para Timor-Leste, sr.ª Ameerah Haq</b> (22 de junho de 2010).	<b>9.2.10.</b>
	<b>Declaração pública: Primeiro-Ministro explica a política do Governo sobre as Línguas Maternas no Parlamento Nacional</b> , 10 de Fevereiro de 2012 .	<b>9.2.9.</b>

Tabela 21. Documentos oficiais públicos

### Manuais escolares

Além destes documentos oficiais, identificámos igualmente os manuais escolares em vigor, para o 1.º e 2.º ciclo do ensino Básico, no que respeita ao ensino da Língua Portuguesa, tendo em conta que não existem outros manuais no âmbito das línguas. Assim, seleccionámos (ver tabela 22):

Ano	Título e data de publicação	Autores	Editora
1.º ano	<i>Os Loricos 1</i> (2006)	Soares, L., Barroso, A.	Lidel
2.º ano	<i>Loricos 2</i> (2007)	Soares, L., Barroso, A. & Fonseca, S.	Lidel
3.º ano	<i>Loricos 3</i> (2007)	Soares, L., Barroso, A., Fonseca, S. & Benevides, A.	Lidel
4.º ano	<i>Loricos 4</i> (2008)	Soares, L., Barroso, A. & Fonseca, S.	Lidel
5.º ano	<i>De mãos dadas</i> (2008)	Soares, L., Solla, L. & Gonçalves, A.	Lidel
6.º ano	<i>8 mundos 8 vozes</i> (2008)	Soares, L., Solla, L. & Fonseca, S.	Lidel

Tabela 22. Manuais escolares de Língua Portuguesa

<sup>93</sup> Os Programas de tétum só existem em suporte papel, pelo que não puderam ser anexados.

### 3.2.2.1.2. Fontes estatísticas

Nesta categoria, incluímos excertos dos Censos 2001, 2007 e 2010 relativos aos aspetos sociolinguísticos (ver anexo 9.3.).

	Tipo de Documento	Documento	Anexos
Fontes estatísticas	Documentos estatísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Censur 2001</li> <li>• Censur 2007</li> <li>• Censur 2010</li> </ul>	<b>9.3.1.</b> <b>9.3.2.</b> <b>9.3.3.</b>

Tabela 23. Fontes estatísticas

### 3.2.2.2. Dados secundários

Não foram contemplados dados secundários na recolha documental, como já foi, anteriormente, justificado.

Em síntese, do que foi dito anteriormente podemos apresentar a seguinte tabela como quadro síntese dos dados primários deste estudo, organizados por contexto (ver tabela 24):

<b>Escolar</b>	<b>Alunos</b>	Biografias linguísticas (127) Ailéu - 23 Covalima - 5 Manufahi-5 Viqueque – 5 Ermera -15 Díli - 74 Desenhos (63)
	<b>Professores</b>	Biografias linguísticas (72): Aileu – 6 Covalima – 5 Manufahi – 5 Viqueque – 5 Díli – 45 Ermera - 6
	<b>Diretores</b>	Entrevista - 4
	<b>Formadores em Língua Portuguesa</b>	Entrevistas - 3
	<b>Manuais adotados oficialmente</b>	<i>Os Loricos 1</i> (1.º ano). Lisboa: Lidel <i>Loricos 2</i> (2.ºano). Lisboa:Lidel <i>Loricos 3</i> (3.º ano). Lisboa: Lidel <i>Loricos 4</i> (4.º ano). Lisboa: Lidel <i>De mãos dadas</i> (5.º ano). Lisboa: Lidel <i>8 mundos 8 vozes</i> (6.º ano). Lisboa: Lidel
	<b>Documentos reguladores</b>	Programas: Língua Portuguesa: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano – 1.º ciclo</li> <li>○ 5.º e 6.º ano – 2.º ciclo</li> </ul> Língua Tétum: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 1.º, 2.º, 3.º e 4.º ano – 1.º ciclo</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>○ 5.º e 6.º ano – 2.º ciclo</li> </ul> Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (2005) Lei n.º14/2008, 29 de outubro – Lei de Bases da Educação
<b>Sociedade alargada</b>	<b>Decisores de políticas linguísticas (educativas)</b>	Entrevistas – 7
	<b>Documentos oficiais públicos</b>	Constituição, atos legislativos, documentos políticos e documentos públicos de políticas linguísticas (educativas)
	<b>Fontes estatísticas</b>	Census 2001, 2007 e 2010

**Tabela 24. Quadro-síntese de dados primários recolhidos por contexto**

Se quisermos relacionar os dados recolhidos com as questões investigativas colocadas, obteremos a seguinte correspondência assinalada na tabela 25:

<b>Objetivos</b>	<b>Dados primários recolhidos</b>
1. Caracterizar a paisagem plurilingue escolar timorense:	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, junto da comunidade escolar as imagens das línguas que circulam na Escola, seus estatutos e funções.</li> </ul>	Biografias e desenhos dos alunos; biografias dos professores e entrevistas aos diretores e aos formadores.
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar com a paisagem plurilingue da sociedade timorense.</li> </ul>	Entrevistas a diretores e formadores; entrevistas aos responsáveis pelas políticas educativas; documentos do quotidiano; documentos icónicos; diário do observador.
2. Caracterizar a abordagem da diversidade linguística e cultural presente nos discursos reguladores do sistema educativo timorense: nos programas de línguas, nos manuais de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º ciclos e em textos oficiais que os regulam.	Fontes escritas: documentos oficiais (documentos reguladores e manuais) e fontes estatísticas. Documentos oficiais reguladores do ensino do 1.º e 2.º ciclos.
↓	
3. Refletir sobre os resultados encontrados, no quadro geopolítico e linguístico de Timor-Leste, no âmbito da gestão do plurilinguismo em contexto escolar.	

**Tabela 25. Quadro-síntese dos objetivos da investigação em relação dados recolhidos**

Em conclusão, podemos dizer que recolhemos, na terminologia de Esteves (2006), **dados suscitados** (tais como as biografias, as entrevistas e os desenhos, os

questionários à polícia) e **dados invocados** (tais como os documentos oficiais, as fontes estatísticas e as fontes não escritas, o diário do observador, o inquérito à polícia, os documentos do quotidiano, os recortes de imprensa entre outros).

### **3.3. Metodologia de análise de dados**

Para o tratamento dos dados obtidos através da recolha etnográfica e da recolha documental utilizou-se uma metodologia, essencialmente, qualitativa, com recurso à análise de conteúdo e à análise documental, como a seguir apresentaremos.

#### **3.3.1. Análise de conteúdo**

Este tipo de análise, que consiste genericamente numa técnica de investigação “através da qual se viabiliza, de modo sistemático e quantitativo, a descrição do conteúdo da comunicação,” e que incide sobre a captação de ideias, tal como a define Pardal & Correia (1995, pp. 72-73), permitiu-nos analisar as biografias linguísticas, as entrevistas e os manuais escolares.

Relativamente às biografias linguísticas e às entrevistas, criámos um conjunto de categorias que pudessem dar resposta às questões investigativas formuladas e que, simultaneamente, nos permitissem atingir os objetivos elencados para estes dados e que, recorde-se, eram os seguintes:

- Identificar as representações sobre as línguas e suas funções na Escola.
- Identificar, em contexto social alargado de Timor-Leste, as imagens das línguas e suas funções.
- Percecionar a opinião dos diretores e dos formadores relativamente a algumas afirmações dos Programas de tétum e de língua portuguesa que se prendem com aspetos da política linguística educativa.
- Identificar as representações dos diretores e dos formadores relativamente à diversidade linguística e cultural do território.
- Identificar de que modos os manuais de Língua Portuguesa no Ensino Primário sustentam ou não essa diversidade linguística e cultural.
- Clarificar aspetos relativos à política linguística educativa.

Em seguida, distribuímos as unidades de análise pelas categorias e, finalmente, realizámos o tratamento dos resultados. Vejamos, pois, como procedemos para cada tipo de dado analisado.

### 3.3.1.1. Biografias linguísticas

As biografias, cujos objetivos já apresentámos, pretendem responder à nossa questão investigativa: identificar, junto da comunidade escolar (professores, alunos, formadores e diretores escolares) as imagens das línguas que circulam na Escola, seus estatutos e funções, mas, concomitantemente, permitir o seu relacionamento com a paisagem multilingue da sociedade timorense.

Assim, relativamente às biografias dos alunos, foi solicitada a identificação do aluno, seguindo-se a identificação das línguas em contexto familiar, em contexto escolar e em contexto social alargado (ver anexo 1.1.). De forma esquemática, pode-se apresentar da seguinte forma as categorias de análise utilizadas (ver tabela 26):

Tema	Categoria
<b>Identificação</b>	Idade
	Naturalidade
	Distrito
	Naturalidade da mãe
	Naturalidade do pai
<b>Contexto familiar</b>	Língua da mãe
	Língua do pai
	Língua de casa
	Língua dos avós maternos
	Língua dos avós paternos
	Língua usada na interação com os primos
<b>Contexto escolar</b>	Língua utilizada
	Outras línguas que gostaria de aprender e justificação
	Língua da afetividade
	Língua que gostaria de falar na escola e justificação
<b>Contexto social</b>	Língua da rua
	Língua que ouve na rádio
	Língua das canções
	Língua que gostaria de ouvir na rádio
	Línguas usadas nos jornais
	Língua que utiliza no futebol
	Situações de uso das línguas oficiais (tétum e português), línguas nacionais, línguas de trabalho (malaio indonésio e inglês), mas também do “chinês” e do árabe.

Tabela 26. Categorias de análise das biografias dos alunos



Quanto às biografias dos professores, além da identificação, foi solicitado que mencionassem aspetos de carácter profissional (ver anexo 1.2.). Procurou-se esboçar um breve perfil linguístico a partir dos traços da cultura linguística e de uma caracterização da competência plurilingue de cada biografado. As restantes questões relacionam-se nos três contextos já referidos nas biografias dos alunos, mas agora com a distinção entre o espaço da Escola e o de sala de aula, dentro do contexto escolar. Podemos sintetizar do seguinte modo as categorias a contempladas (ver tabela 27):

Tema		Categoria
<b>Identificação</b>		Idade
		Naturalidade
		Distrito
		Morada atual
		Morada anteriores
<b>Identificação Profissional</b>		Escola
		Distrito
		Formação Profissional
		Tempo de serviço
<b>Perfil linguístico</b>		Aspetos da cultura linguística
		Línguas em que comunica e situação (competência plurilingue)
		Situações de uso do português, malaio indonésio, inglês, tétum e outras línguas
<b>Contexto familiar</b>		Língua materna
		Língua paterna
		Língua utilizada com os avós maternos
		Língua utilizada com os avós paternos
		Língua do cônjuge
		Língua de intercomunicação do casal
		Língua de intercomunicação com os filhos
		Transmissão
		Língua de interação com familiares estrangeiros
<b>Contexto escolar</b>	<b>Escola</b>	Língua de escolarização
		Funções do português entre os professores
		Funções do português entre os alunos
	<b>Sala de aula</b>	Língua de sala de aula
		Língua auxiliar
		Funções do português
		Língua facilitadora para os alunos
		Identificação de outras línguas e da situação em que são usadas pelos alunos
		Identificação de outras línguas e da situação em que são usadas pelos professores
		Manuais que conhece
		Manual(ais) preferido(s) ou não. Justificar
		Avaliação dos manuais
		Textos:
		○ Conteúdo
		○ Variedade
		○ Adequação

		Atividades: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Variadas</li> <li>○ Adequadas</li> <li>○ Grau de dificuldade</li> <li>○ Inovadoras</li> </ul>
	<b>Contexto social</b>	Língua da rua Língua de interação com amigos estrangeiros Aspetos da cultura linguística Línguas em que comunica Línguas que ouve na rádio Línguas que gostaria de ouvir na rádio Situações de uso do português, malaio indonésio, inglês, tétum e outras línguas

**Tabela 27. Categorias de análise das biografias dos professores**

Dado o elevado número de biografias linguísticas (120 dos alunos e 64 dos professores), optámos por utilizar o programa informático “Statistical Package for Social Sciences” (SPSS), versão 18, para facilitar a leitura dos dados (ver anexos 1.3. e 1.4. “*outputs* das biografias”).

### **3.3.1.2. Entrevistas**

As entrevistas foram submetidas a uma metodologia de análise de conteúdo, por meio da qual agrupámos as unidades de registo em categorias significativas para a problemática da nossa investigação. Estas foram elaboradas, no caso presente, atendendo à sugestão de Sousa (2005), isto é, “determinadas após uma inspecção inicial do documento, cobrindo as principais áreas de conteúdo” (p. 265), enquanto as “unidades de análise poderão incluir, por exemplo um tema, um redactor, um artigo, um parágrafo, uma frase ou até mesmo uma simples palavra, que se poderá incluir dentro daquelas categorias” (idem). Utilizámos “procedimentos abertos” (cf. Esteves, 2006), também designados por “exploratórios” ou de “descrição analítica” (idem), uma vez que a formulação de categorias inicialmente propostas emergiu em função dos objetivos das entrevistas, pelos tópicos do questionamento no seu guião, os quais já tinham em conta as questões das biografias. Neste sentido, esta categorização é tida como “provisória ou instável até todo o material pertinente ter sido absorvido” (idem, p. 110), ou seja, à medida que emergem novos dados, estes vão sendo incorporados e a categorização reformulada.

Um conceito que nos mereceu algum constrangimento na conceptualização das categorias foi o de “língua materna” (LM). Numa sociedade multilingue, como a

timorense, esta designação, que comumente se refere à língua em que a criança é socializada nos seus primeiros anos de vida, merece-nos algum reparo. Recorrendo a Ançã (1999), confrontámo-nos com a definição de Kochmann (1982), que

“apresenta três semas: o *afectivo*, idioma falado por um dos *progenitores*, geralmente a mãe, o *ideológico*, idioma falado no *país* onde se nasceu e onde supostamente se vive ainda, e o de *auto-designação*, idioma a partir do qual aquele que o fala manifesta um *sentimento de posse* mais marcado do que em relação a outro idioma” (p. 15).

Consideramo-lo, contudo, apesar destas explicitações, além de complexo, como a autora reconhece, ao sustentar que: “bastaria verificar-se um destes semas para assegurar a definição” podendo, no entanto, “suscitar algumas dúvidas” (ibidem), mas igualmente, desajustado a este contexto.

Na sessão a que assistimos do Concurso “Há’u nia Lian, Há’un nia Rai,” houve quem tivesse afirmado: “Vou falar da língua tocodede. Não sou de língua tocodede, **minha língua materna é macalero e fataluco**” (AC) (destaque nosso) (ver anexo 4.2.), também FF declarou, ao ser-lhe perguntado qual a língua em que começara a falar, “**Eu sou ...bi ou trilingue de nascença.**” (destaque nosso) (ver anexo 3.2.3., 26).

Talvez devido à sua carga etimológica e às conotações culturais que sugere, esta designação de LM nem sempre nos pareceu a mais adequada, embora outras como “língua primeira” (cf. Maurer, 2010), também não mereçam a nossa preferência, uma vez que, tal como podemos constatar pelos testemunhos acima apresentados, pode não haver exatamente uma língua primeira, mas várias, adquiridas em contacto e através da interação com os membros da comunidade. Na realidade, e como referem Cuq & Gruca (2005),

“il est clair que le rôle de l’entourage est très important: ses demandes d’explications, de répétitions, les corrections, les définitions, permettent à l’enfant de structurer peu à peu son savoir, que ce soit de façon consciente (“métalinguistique”) ou inconsciente (“épilinguistique”)” (p. 91).

Assim sendo, mantivemos a designação de “língua materna”, na falta de uma outra mais adequada a este contexto e tendo em conta que não só a própria população a emprega, como também instituições internacionais, nomeadamente, a UNICEF e o Banco Mundial. Vejamos a este propósito que, num relatório da UNESCO (2010), elaborado por Adama Ouane e Christine Glanz, em colaboração com a

Associação para o Desenvolvimento da Educação em África (ADEA), encontramos o seguinte entendimento deste conceito, contextualizado à realidade linguística africana: “il s’agirait de la ou des langues de l’environnement immédiat et des interactions quotidiennes qui «construisent» l’enfant durant les quatre premières années de sa vie” (p. 13).

Antes de iniciar a apresentação dos temas e categorias utilizados na análise das entrevistas, gostaríamos de explicar a razão que nos levou a optar pela designação de *função* das línguas, em detrimento de *papel* (ver à frente tabela 32). Esta designação suscitou grande ponderação na medida em que, ao procurarmos fazer a distinção entre o conceito de “função” e de “papel” da língua, constatámos quão difícil é individualizá-los. Linguistas como Martinet (1969, p. 9) e sociolinguistas, como mais recentemente Boyer e Garabato (s/d), admitem que: “(...) la plupart des acceptions de *fonction* se rattachent plus ou moins étroitement au sens courant de rôle, «activité utile»”. No mesmo artigo, Martinet reconhece que a noção de “função”, muito ligada ao desenvolvimento de métodos de observação e de análise linguística, poderia ter sido afinada, quando a linguística se constituiu como ciência descritiva, através do estudo das diferentes línguas. Deste modo, representando cada uma delas uma instituição social “*sui generis*” (palavras e itálico do autor), deveria ser observado o seu funcionamento efetivo. A noção de língua surgiria, assim, como “un instrument sémiotique à la disposition des membres d’une communauté et, en tant que tel, susceptible d’être chargée de différents rôles” (idem). Para este autor, “les fonctions ne sont pas saisies dans le langage mais assignées au langage, en quelque sorte de l’extérieur” (1969, p. 10). Martinet (idem) conclui:

“Les linguistes font un emploi plus ou moins libéral du terme **fonction** pour designer (c) ces divers **rôles** que la langue peut jouer. En ce fondant sur l’une et/ ou l’autre des approches qui permettent d’établir la (ou les) fonction(s) d’un instrument, à savoir:

- a) L’observation des emplois (c’est à dire des comportements des usagers) et
- b) L’étude interne de cet instrument” (p. 10, destaque nosso).

Efetivamente, a língua pode ter uma função identitária, por exemplo, como alguns proclamam para o português em Timor-Leste, mas, ao tornar-se num fator de coesão social, ela assumirá um papel, em função dos objetivos que pretende atingir. Nesse caso, será legítimo dizer que “função” tem um sentido mais lato, definindo mais

o meio através do qual a língua se projeta e que “papel” tem um sentido mais restritivo, respondendo diretamente a objetivos? Estamos em crer que sim. Consideremos a seguinte situação: o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (PCNEP), em Timor-Leste, ao atribuir a função de “línguas auxiliares pedagógicas” ao tétum e às demais línguas maternas, está a atribuir-lhes uma função, que tem implícito um papel “facilitador” (da aprendizagem).

Assim, aqui utilizámos o conceito de imagem, percecionando-o enquanto processo, que “ajuda a revelar o universo sócio-afectivo dos sujeitos e a sua influência em várias formas de relações: económicas, sociais, culturais e políticas” (Melo & Araújo e Sá, 2006, p. 25), permitindo-nos encontrar pistas para responder a uma das nossas questões investigativas: Quais as imagens que a comunidade escolar tem das línguas e em que medida os processos de construção e desenvolvimento dessas imagens são influenciadas por aquelas que circulam na sociedade timorense e nos documentos que regulam o sistema educativo?

De referir ainda que, para analisar as representações das línguas, foram aqui reutilizadas categorias de análise construídas no âmbito do Projeto *Imagens das línguas na comunicação intercultural: contributos para o desenvolvimento da competência plurilingue* (ver nota 2). No processo de análise das entrevistas foram emergindo novas categorias e subcategorias, revelando-se as iniciais umas mais produtivas do que outras. Foi desse modo que se foram estabilizando.

Face ao que foi dito, estabelecemos, assim, como primeiro tema de análise: *Línguas: contextos de uso, transmissão e funções*, tendo em conta a identificação das línguas utilizadas em diferentes contextos em que as mesmas ocorrem, transmissão em família e os diferentes papéis que a língua pode desempenhar, em função de determinados objetivos (cf. Martinet, 1969). Como categorias para este tema, estabelecemos três contextos. O das *línguas em casa*, que inclui as línguas utilizadas dentro da família, quer restrita quer alargada, e sua transmissão, ou não, pelos elementos familiares. Esta categoria inclui o processo de aquisição da(s) língua(s), o que nos permite perceber com que línguas a criança chega familiarizada à escola. Em seguida, surgem as *Línguas na Escola*, categoria que contempla a(s) língua(s) de escolarização e as “línguas auxiliares de ensino”, tal como define o PCNEP (2005),

eventualmente outras que possam circular em espaço escolar. O terceiro contexto abrange o da sociedade alargada, as *Línguas na sociedade*. Esta categoria inclui as línguas utilizadas pelos Órgãos de Soberania e Administração Pública, no cartão do eleitor e línguas da religiosidade (da religião e do sagrado), da comunicação internacional e das relações interpessoais, línguas da Saúde, das Forças de Segurança e Defesa, da Comunicação Social, das relações comerciais, do trabalho e da publicidade, e todas as línguas aos quais os falantes recorrem nos diferentes campos das relações em sociedade. Por fim, surgem as *Funções das línguas* que consideram os diferentes papéis que estas desempenham em sociedade, ou seja, de certo modo, a forma através da qual a língua se projeta na sociedade.

Quanto às subcategorias, elas encontram-se identificadas na tabela 28:

Categoria	Subcategoria	Descrição
<b>Línguas de casa</b>	Bunaque	
	Fataluco	
	Galole(n)/galoli	
	Idaté	
	Macassai	
	Mambai	
	Naueti	
	Tétum	
	Uaimá	
	Árabe/ malaio	
	Inglês	
	Malaio Indonésio	
	Português	
	Outras	
	Transmissão	
<b>Línguas na Escola</b>	Tétum	
	Português	
	Malaio indonésio	
	Inglês	
	Línguas nacionais	
	Outras	
<b>Línguas na sociedade</b>	Língua(s) utilizada(s) pelo Chefe de Estado	
	Língua(s) utilizadas no Parlamento	
	Língua(s) utilizada(s) pelo poder judicial	
	Língua(s) da Administração Pública	
	Língua do cartão do eleitor	
	Língua(s) da Saúde	
	Língua(s) das relações comerciais	
	Língua(s) das Forças de Segurança e Defesa	
	Língua(s) da Comunicação Social	
	Língua(s) da comunicação internacional	

	Língua(s) de relações interpessoais e da interação social	
	Língua(s) de negócios e do trabalho	
	Língua da interação social	
	Língua das atividades culturais	
	Língua da publicidade	
	Língua da religiosidade	
	Outras	
<b>Funções das línguas</b>	Função cognitiva	Esta função inclui os papéis que as línguas podem desempenhar na aquisição de saberes e conhecimentos.
	Função de desenvolvimento	Esta função considera os papéis que as línguas podem assumir na elaboração de uma linguagem mais técnica, respeitante quer ao mundo da formação escolar, quer ao mundo do trabalho, refletindo uma evolução civilizacional.
	Função de interação social	Considera-se nesta função os papéis que as línguas desempenham na comunicação entre os membros de uma sociedade.
	Função de unidade política	Considera-se nesta função o contributo da língua para a unidade política do território.
	Função (geo)estratégica	Esta função integra os aspetos em que a(s) língua(s) podem desempenhar papéis com relevância para a aproximação ou afastamento do Outro, por razões identitárias, políticas ou económicas.
	Função de religiosidade	Esta função vai ter em conta os papéis que as línguas desempenham quer no âmbito da religião, quer do sagrado.
	Função identitária	Esta função permite ao sujeito que este se reconheça e identifique com a língua.
	Função de poder	Nesta função considera-se a relação entre língua e poder, mesmo que este seja simbólico.
	Função de coesão social	Esta função considera os diferentes papéis que a língua pode desempenhar na elaboração de uma teia social unida, cujas partes estão todas ligadas entre si. Pode contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades, emprego, educação, acesso à informação e enriquecimento cultural.
	Outras	

**Tabela 28. Línguas: contextos de uso, transmissão e funções, categorias e subcategorias e respetiva descrição**

Passamos em seguida a um outro tema, *Representações das Línguas e do Plurilinguismo*. No que diz respeito a este tema admitimos, e utilizando as afirmações de Schmidt e Araújo e Sá (2006), que

“as representações dos sujeitos face às línguas e sua aprendizagem influenciam as suas vivências formais e informais com as línguas nomeadamente no que respeita ao seu abandono ou escolha enquanto objetos de estudo, o grau de comprometimento com a aprendizagem destas matérias, as decisões estratégicas tomadas no decorrer deste processo e o (desejo de) envolvimento em situações de contacto extra-escolar com diferentes línguas e suas comunidades de falantes” (p. 6).

Por outro lado, “as representações são, por natureza, evidências de percepções e interpretações generalizadas da sociedade” (Schmidt & Araújo e Sá, 2006, p. 10), e funcionam como “passerelle entre le monde individuel et le monde social” (Moscovici, 1989, citado por Schmidt & Araújo e Sá, 2006), influenciando as práticas de comunicação quotidiana dos sujeitos. Ora, para o estudo desta interação entre Sociedade-Escola e Escola-Sociedade que nos interessa conhecer, este conceito apresenta-se como muito produtivo, uma vez que, como registam Melo e Araújo e Sá (2006)

“as imagens/representações assumem-se como objecto e como expressão de um sujeito actor e autor social e desempenham uma tripla função: explicação e orientação dos comportamentos individuais e das relações sociais, diferenciação de grupos (pela impressão de direcção às relações intergrupais) e comunicação, enquanto sistema de categorização e interpretação colectivo e partilhado (Vala, 2000), numa ponte móvel e nunca totalmente construída entre o universo individual e o social” (pp. 24-25).

Procurámos, em função dos objetivos deste projeto, fazer uma abordagem tematizada ou objetivante das representações. Como explicitam Andrade, Araújo e Sá e Moreira (2007), a propósito da pertinência desta abordagem:

“as imagens e os seus aspetos declarativos permitem explicar um certo número de competências próprias a um indivíduo ou a um grupo, tendo sido as representações analisadas independentemente das situações de interlocução nas quais ocorrem, com a finalidade de compreender o sistema de organização do mundo linguístico que os indivíduos constroem através de meios diversos, como os conhecimentos escolares ou as suas experiências familiares ou sociais” (pp. 30-31).

Em síntese, privilegiámos o conteúdo das intervenções, que constituem as entrevistas.



As categorias deste tema são de dois tipos: o primeiro onde se inclui as línguas enunciadas pelos sujeitos e um segundo, relativo às representações do plurilinguismo. Esta última categoria, *representações do plurilinguismo*, pela sua natureza não foi subcategorizada, aguardando pelo resultado das respostas. Já as categorias utilizadas relativamente às línguas foram subcategorizadas tal como mostra a tabela que abaixo se apresenta (ver na tabela 29):

Subcategoria	Descrição
Objeto de ensino/aprendizagem	Nesta subcategoria incluem-se as componentes afetivas e cognitivas do processo ensino-aprendizagem (as motivações, os processos metacognitivos dos aprendentes, mas também as suas expectativas e eventuais materiais utilizados, em sala de aula). Contemplam-se a facilidade/dificuldade de aprendizagem, a distância/proximidade com a língua materna; a autorregulação do processo de aprendizagem; a autoavaliação das competências linguísticas e dos conhecimentos adquiridos, as experiências de aprendizagem e os conhecimentos declarativos sobre a(s) língua(s).
Objeto de identidade	Esta subcategoria inclui os enunciados que remetem para as línguas como instrumento que desempenha um papel relevante na construção e afirmação de identidades individuais e coletivas, levando os sujeitos a estabelecer uma relação língua/história de um povo/cultura. Também aqui se incluem as línguas entendidas como condição para a construção e afirmação de identidade e sentidos de pertença. Aqui se inscrevem as identidades plurilingues. <sup>94</sup>
Objeto afetivo	Nesta subcategoria incluem-se as motivações, as atitudes, os sentimentos, mas também as representações e os estereótipos que os falantes manifestam sobre as línguas. Contemplam-se as línguas percebidas como objetos com os quais os sujeitos se relacionam, afetivamente, enfatizando sentimentos como prazer ou a sua falta provocado pelo contacto com a língua, ou simpatia/antipatia pela língua e seus falantes, fascínio pela língua/cultura e pelos povos que a utilizam, curiosidade/interesse relativamente à língua, aos seus falantes, ao(s) país(es) em que é falada ou quando se referem apreciativamente a aspetos fonéticos como ritmo, entoação, pronúncia...

<sup>94</sup> Esta subcategoria pode aproximar-se da da língua como objeto cultural, uma vez que existem aspetos identitários que são, simultaneamente, culturais (ex.: a preservação das línguas locais e dos valores tradicionais pertencem a ambas). García (2007), escreve “la lengua es ficha de identidad y también portadora del contenido cultural” (p. 379). É, pois, ténue a linha que delimita identidade e cultura.

Instrumento de desenvolvimento (“empowerment”)	Esta subcategoria considera os enunciados que remetem para as línguas enquanto objetos funcionais que permitem aos sujeitos, quer seja ao longo da sua formação escolar, quer no mundo do trabalho, um manuseamento mais facilitado da linguagem técnica e científica. Está associada a noção de desenvolvimento económico, mas também ao desenvolvimento científico e tecnológico.
Objeto cultural	Esta subcategoria inclui os enunciados que contemplam as línguas como repositórios de aspetos culturais: tradição oral, preservação de valores culturais (simbólicos ou não) como cerimónias religiosas, funerais, casamentos e outros.
Objeto de poder	Esta subcategoria considera os enunciados que remetem para as línguas como objeto político, mas também económico, social, cultural. Nesta subcategoria serão contempladas as línguas ao serem percecionadas enquanto objetos que conferem poder político, económico, social, cultural ou outro, como pelo seu valor estratégico.
Instrumento de coesão social	Esta subcategoria abrange a capacidade de as língua(s) estabelecerem redes de solidariedade(s) entre os seus falantes.
Instrumento de construção de relações interpessoais/intergrupais	Esta subcategoria inclui a utilização da(s) línguas para estabelecer comunicação com o Outro, demonstrando relações afetivas, de poder, de comunicação globalizada e outras, entre os sujeitos individualmente ou em grupo.
Outras/indeterminadas	

**Tabela 29. Representações das Línguas: subcategorias e respetiva descrição**

Finalmente, ainda no âmbito das representações, procurámos as imagens que os sujeitos expressam sobre o plurilinguismo (e multiculturalidade) em Timor-Leste. Como é visto e sentido pelos sujeitos este multilinguismo endógeno? A que imagem corresponderá este plurilinguismo, tão afastado de uma Europa onde ele é entendido como “o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade” (CE, 2001, p. 23) e percecionado como algo de muito positivo, capaz de reforçar os laços entre vários membros? Além disso, no velho continente, acredita-se que, a partir de “um melhor conhecimento das línguas vivas europeias se conseguirá facilitar a comunicação e a interacção entre Europeus de línguas maternas diferentes, por forma a promover a mobilidade, o conhecimento e a cooperação recíprocas na Europa e a eliminar os preconceitos e a discriminação” (idem, p. 21). Este discurso valorativo do plurilinguismo e dos conceitos com ele relacionados é, sobretudo, de natureza geopolítica, tendo em conta (re)construção do espaço europeu. Ora, é nesta categoria, *representações do plurilinguismo*, que pretendemos incluir as imagens que os nossos entrevistados expressam nos seus

discursos sobre a presença de várias línguas e o seu eventual domínio, mesmo que com diferentes níveis de proficiência.

Um outro tema foi abordado, relativo à problemática dos *processos de construção das identidades plurilingues*. Na opinião de Molinié (2008), esta construção resulta de “un mouvement de reconnaissance et d’appropriation par le sujet de divers enjeux psycho-sociaux de son plurilinguisme”, (p. 48), num processo de “identificação compósito e cruzado” (Dahlet, 2008) que se constrói em função de

“enjeux globaux: pragmatiques, (les langues sont des outils), économiques (elles sont des valeurs marchandes), politiques (elles contribuent à l’émergence d’identités collectives), écologiques (elles établissent un lien entre bio et linguistico-diversité), épistémologiques (les mots sont comme l’origine du monde) et éthiques (les langues sont un appel à l’altérité)” (Martinez, Moore, & Spaëth, 2008, p. 15).

Também Moore (2006), ao abordar a complexidade dos repertórios e de práticas (linguísticas e culturais) dos sujeitos plurilingues em diferentes contextos, alerta para o facto de

“les liens qui unissent (...) les micro-contextes où se négocient leurs usages et leur valeur, focalisés sur plusieurs réseaux clefs, privés et publics : le réseau de la famille, celui de l’école et celui des groupes de pairs, à l’interface des deux précédents pour les jeunes adolescents. Ces réseaux constituent des espaces polyformes (« multiple worlds »), aux valeurs inégales et aux frontières mouvantes” (p. 33).

Neste quadro, e tendo também em conta os nossos dados, as categorias, que definimos para este tema, são as que se apresentam na tabela 30.

Categoria	Descrição
Dimensão afetiva	Nesta categoria incluímos as dimensões pessoais como sentimentos e vivências que os sujeitos expressam relativamente à sua pertença plurilingue e à forma dinâmica como o processo de construção identitária se foi construindo. Esta categoria levará em conta a relação do Eu do sujeito com a sua situação de plurilingue, sobre a consciência plurilingue do sujeito (aceitação ou não dessa identidade plurilingue, valorização ou negação desse plurilinguismo, nível de competência).
Dimensão cultural	Nesta categoria incluímos os aspetos culturais e de diversidade cultural que constroem as identidades plurilingues, na sua dualidade: o Eu e o Outro, que combina competências comunicativas e repertórios linguísticos e culturais de duas ou mais comunidades.
Dimensão cognitiva	Nesta categoria incluímos os aspetos que decorrem da “rationalisation plurilingue de soi (...)” (Dahlet, 2008, p. 36), isto é, os percursos e o modo como os locutores adquirem as línguas que lhes permitem construir identidades plurilingues e, simultaneamente, pensar de forma mais plural, e os processos de recomposição identitária, a que o cruzamento das línguas dentro do próprio sujeito, obriga (cf. Dahlet, 2008). São aspetos relativos à consciência plurilingue, como a alternância/mistura de códigos, que pode assumir a forma de empréstimos, ou a necessidade de recorrer ao contexto para identificar uma determinada língua (cf. Kilanga Musinde, 2006).
Dimensão histórico-política	Nesta categoria incluíram-se os aspetos relativos aos acontecimentos históricos e políticos que podem determinar a construção de identidades plurilingues e que fazem parte da história de vida dos sujeitos.
Dimensão Interacional/transações sociais.	As línguas são meios de comunicação que permitem não só a interação entre os sujeitos, mas também uma ascensão social. Nesta categoria procuraremos identificar situações e domínios em que o locutor utilize esta ou aquela língua e compreender de que forma contribuem para a construção de uma identidade plurilingue.

**Tabela 30. Processos de construção das identidades plurilingues: categorias e respetiva descrição**

Procurámos igualmente identificar o posicionamento dos entrevistados, no âmbito de um novo tema: *Política Linguística em Timor-Leste*, um tema que o próprio Parlamento Nacional reconhece como:

- “essencial à construção da identidade nacional, à consolidação do Estado de Direito, à afirmação do país na região e no mundo e, sobretudo, à garantia da coexistência pacífica no seu seio” (Resolução do Parlamento Nacional n.º 20/2011 de 7 de setembro) (ver anexo 9.1.1.5.);

- “meio para aceder e contribuir para o conhecimento universal, mas também para consolidar a unidade e a coesão nacionais, ao permitir a comunicação harmoniosa entre as partes que compõem o todo nacional e a interação com povos historicamente irmanados, no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, tem pois um carácter essencialmente estratégico” (Resolução do Parlamento Nacional n.º 20/2011 de 7 de setembro) (ver anexo 9.1.1.5.).

Assim, seleccionámos como categoria (ver tabela 31) o *estatuto das línguas*, estabelecido pelo poder político, que, de acordo com Dabène (1994), pode ter uma existência formal ou informal. O primeiro, formal, é definido por Moore (2006, p. 29) como “L’ensemble des dispositions à caractère juridique qui déterminent l’emploi des langues dans le domaine public et leur place dans l’enseignement, les politiques linguistiques et économiques et les efforts de standardisation qui entourent les usages”, enquanto o segundo, informal, é entendido como “l’ensemble des représentations qu’une collectivité attache à une langue donnée” (Dabène, 1994, p. 50), sendo construído através da interação entre diferentes componentes (económicas e sociais, epistémicas, culturais e afetivas) (cf. Moore, 2006). Trata-se, nas palavras desta autora, de “l’ensemble des représentations fortement stéréotypées, qui, bien fortement corrélées aux traditions idéologiques et culturelles en vigueur tout autant dans le pays source que dans le pays cible, sont, en général fortement teintées de subjectivité” (Dabène, 1994, p. 50). Nesta categoria procurámos incluir os aspetos que se relacionam com um conjunto de disposições jurídicas que determinam o uso da língua no domínio público, o seu lugar no ensino, as políticas linguísticas e económicas e os esforços de normalização que envolvem o seu uso.

Além desta, considerámos outras duas categorias, *a evolução e normalização do tétum*, que contempla os aspetos relativos à codificação do tétum e a descrição da sua estrutura e do léxico e uma terceira, *propostas de medidas de política linguística*, que incluiu as sugestões feitas pelos sujeitos entrevistados no âmbito da política linguística. Para qualquer uma destas duas categorias não foram estabelecidas subcategorias.

As categorias e subcategorias relativas a este tema estão descritas na tabela 31:

Categorias	Subcategorias	Descrição
Estatuto das Línguas	Língua oficial	Entendida como a “língua reconhecida por um Estado como de uso nas relações externas, de caráter internacional, e nas relações internas, ou seja, na prática governamental, administrativa, educativa e social” (Elia, 1989, p. 70).
	Língua nacional	Consideram-se como línguas autóctones, as línguas faladas por um dado grupo etno-linguístico. É o caso de todas as línguas nativas (cf. H. Couto, 2009) de Timor-Leste, tal como a Constituição reconhece. <sup>95</sup>
	Língua de trabalho	A língua de trabalho é entendida como a(s) língua(s), que não possuindo nenhum dos estatutos anteriores, o seu uso é reconhecido em determinados contextos. A Constituição timorense reconhece o indonésio e o inglês como línguas de trabalho “em uso na administração pública”.
Evolução e normalização do tétum		
Propostas de medidas de política linguística		

**Tabela 31. Política Linguística de Timor-Leste, categorias, subcategorias e respetiva descrição**

Outro novo tema foi criado a fim de conhecer a forma como se posicionam os sujeitos face à *Política Linguística Educativa*, isto é, a política linguística aplicada num contexto mais restrito, o da Educação, de modo a perceber representações que os sujeitos entrevistados têm sobre as línguas em presença, em contexto escolar, mas também do contacto entre estas e da sua projeção em contexto social. Para o efeito selecionámos algumas das medidas mais recentes da política linguística educativa, entre elas: o projeto *Educação Multilingue Baseada na Língua Materna: Política Nacional* (2011), que a Comissão Nacional de Educação, apoiada pela UNICEF, propôs ao Ministério da Educação e que pretende introduzir o uso da(s) Língua(s) Materna(s) na Educação, no início da escolarização. Refira-se que a implementação deste projeto faz parte do *Programa do V Governo Constitucional (2012-2017)*, apresentando-se atualmente articulado com o Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030. Tem,

<sup>95</sup> “O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado” (*Constituição da República Democrática de Timor-Leste*, artigo 13.º, ponto 2).

no entanto, suscitado grande discussão na sociedade timorense, como se pode observar *in loco*, pelo conteúdo das entrevistas obtidas e pela comunicação social timorense.

Uma outra medida diz respeito às línguas de escolarização, assunto sobre o qual pretendíamos confrontar a legislação em vigor e as situações que ocorrem efetivamente dentro da sala de aula. Importava também saber o que os nossos entrevistados pensavam sobre as medidas relativas à organização curricular estabelecida no âmbito das línguas (seleção das línguas estudadas, espaço que cada uma ocupa no currículo, constrangimentos que possam impedir o seu franco processo de ensino/aprendizagem, etc.). Por fim, procurámos não só auscultar os nossos entrevistados sobre o Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste, como recolher propostas para uma mais eficaz e adequada implementação da língua no país, mas também outras medidas e sobre a própria política educativa em geral. Em síntese, com esta categoria pretendíamos identificar o posicionamento dos sujeitos face ao projeto *Educação Multilíngue Baseada na Língua Materna: Política Nacional*, às línguas de escolarização ou de instrução (português/tétum), legalmente definidas, à organização curricular estabelecida no âmbito do ensino de línguas, ao Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa (PCLP) e a medidas de consolidação propostas, mas também a medidas mais genéricas de política linguística educativa.

As restantes categorias deste tema vão-nos permitir conhecer não só as imagens que os entrevistados têm sobre a política de formação dos docentes (onde incluímos propostas e reflexões sobre a política seguida ou a seguir neste âmbito), como também sobre o próprio sistema de formação de docentes. Nesta última categoria, pretendemos identificar qual a formação de base (inicial) dos docentes e qual a formação realizada *a posteriori*, seja ela profissionalizante, contínua, geral, ou até complementar. Em seguida, na categoria *Instrumentos Pedagógicos: manuais e outros instrumentos*, pretendemos contemplar a visão que os sujeitos expressam sobre os manuais, sobretudo sobre a abordagem da diversidade linguística e cultural, presente nos manuais de língua portuguesa do 1.º ao 6.º ano, os únicos que existiam em 2010, no âmbito do ensino de línguas. Uma outra preocupação era identificar os instrumentos utilizados para o ensino do tétum e reter algumas das “perspetivas didáticas” das quais os nossos entrevistados comungam e que expressam nos seus

discursos sobre o processo de ensino/aprendizagem. Finalmente, procurámos conhecer a forma como a Formação de formadores se realiza. Em síntese, apontamos agora na tabela 32, as categorias e subcategorias das categorias que definimos para o tema Política Linguística Educativa em Timor-Leste:

Categoria	Subcategoria
Medidas da Política Linguística Educativa	“Política de Ensino Multilíngue Baseada nas Línguas Maternas”.
	Línguas de escolarização
	Organização curricular
	Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa
	Medidas de consolidação da Língua Portuguesa
	Outras
Propostas de medidas de política linguística educativa	
Política de Formação de Professores	
Sistema de Formação de Professores e instrumentos de suporte	Formação Inicial
	Formação Complementar
	Formação Contínua
	Formação Geral
	Formação Profissionalizante
	Formação de professores de Tétum
	Instrumentos de Formação
Instrumentos Pedagógicos: manuais e outros instrumentos	Representações da diversidade linguística e cultural
	Língua Portuguesa
	Língua Tétum
Perspetivas didáticas	
Formação de Formadores	
Outras	

**Tabela 32. Política linguística educativa: categorias e respetivas subcategorias**

Para toda a análise foi utilizado o suporte informático webQDA, *software* de apoio à análise qualitativa, no qual introduzimos as entrevistas e os temas, as categorias e as subcategorias agora apresentados (ver anexo 5.1.).

Ainda com este programa de análise, foi feita uma triangulação de dados das entrevistas que, de acordo com Flick (2005), se reporta “à utilização de fontes diversas, que é distinta do uso de métodos de produção de dados”, considerando o autor as pessoas como um “sub-tipo de triangulação” (p. 231). Além disto, Flick considera que a triangulação “pode ser um processo de enraizar melhor o conhecimento obtido com os



métodos qualitativos” (ibidem), no sentido de “ampliar e completar sistematicamente as possibilidades de produção do conhecimento” (idem, p. 232).

### **3.3.1.3. Manuais escolares**

Relativamente aos **manuais escolares**, cujas ambições formadoras sobre o aprendente prevalecem sempre, por vezes, até sobre o próprio professor, procurámos analisar de que modo se apresenta a diversidade linguística e cultural. Se, como refere Maingueneau, citado por Auger (2011), o manual é “simultanément et indissolublement manuel de grammaire et discours sur le monde” (p. 314), discurso cujo objeto é o mundo, sobretudo, da língua que o aluno está a aprender, é precisamente esta situação de enunciação que introduz instrumentos e espaços identitários. Para a autora, acima referida, “Cet univers de discours sert de lieu d’inscription aux représentations interculturelles” (ibidem). Procurámos assim saber, de que modo os manuais são capazes de gerir a diversidade linguística e cultural deste contexto, numa perspetiva de educação para o plurilinguismo, seguindo orientações da CE e as Recomendações da UNESCO (coabitação, convivialidade, contacto de línguas e de culturas), já referidas.

O facto de nos restringirmos aos manuais de português explica-se pelo facto de serem os únicos que existiam no âmbito do ensino de línguas, para este nível de ensino, até 2010, data da recolha de dados a que este estudo se refere. Conforme já anteriormente referimos, estes manuais, que se destinam aos 6 primeiros anos de escolaridade, foram elaborados em Portugal, entre 2006 e 2008, como resultado do trabalho de uma equipa luso-timorense, cuja constituição foi sofrendo pequenos ajustes em função da disponibilidade e do ciclo de escolaridade aos quais estes manuais se dirigem. Assim, a equipa do 1.º ciclo foi formada, pelo lado português, por Lúcia Soares e Arminda Barroso e por Sabina da Fonseca, tendo havido a participação esporádica de Adelaide Benevides no manual do 3.º ano, pelo lado timorense. Já no que se refere ao 2.º ciclo, Lúcia Soares manteve-se neste projeto acompanhada por Luísa Solla, em representação de Portugal, enquanto Timor-Leste ficou representado por Sabina da Fonseca e Áurea Celina.

Na qualidade de coautora destes manuais escolares, condição indesejável neste contexto, mas infelizmente inultrapassável, impõe-se deixar clara a nossa intenção de proceder a uma análise o mais objetiva possível, recorrendo a grelhas de análise e padrões previamente definidos por outros autores. Desta forma, pretende-se eliminar o mais possível qualquer interferência da referida condição de autora no processo de identificação das atividades que se relacionam com a diversidade linguística e cultural, de modo a salvaguardar a indispensável objetividade científica deste estudo. Sabendo, contudo, que uma isenção absoluta não é possível, dado que a subjetividade dos autores se projeta sobre o(s) objeto(s), iremos basear-nos no trabalho de Verdelhan-Bourgade & Auger (2011, pp. 307-312) procurando cruzar algumas das categorias propostas pelos autores com os objetivos específicos da nossa análise, isto é, identificar os aspetos da diversidade linguística e cultural que surgem nos manuais. Neste quadro, elaborámos uma grelha de análise, partindo da *macroestrutura* ou organização geral, da qual consta o título (a data e a edição), a capa e as páginas especiais, entendidas como espaço de enriquecimento que complementa o próprio manual, e passando, em seguida, à *microestrutura*. Desta fazem parte as seguintes categorias: a *Iconografia* (imagens e figuras), em seguida, a *Conceção da ação pedagógica*, na qual se expressam aspetos que podem influenciar os comportamentos quer linguísticos quer sociais dos aprendentes e onde os valores (relacionais, escolares, individuais, nacionais, etc..) podem aparecer de forma mais explicitada, para, finalmente, surgirem os “*Pontos de vista*”: sociolinguístico (línguas e variedades de línguas apresentadas, representações sobre as línguas ou dos falantes de outras línguas, etc.), sociocultural (presença da diversidade cultural ou da interculturalidade, a cultura ensinada, entre outros aspetos) e, eventualmente, identitários, no caso de o manual induzir comportamentos no aluno ou se pretender estabelecer a articulação entre o Eu e o Outro (ver tabela 33). Estes diferentes olhares permitem-nos identificar aspetos da transversalidade da língua e da diversidade etno-sociolinguístico-cultural, através da análise de textos e atividades.

Categorias		Subcategorias
1. Macroestrutura		a. Título (data, edição) b. Capa c. Páginas especiais
2. Microestrutura	2.1. Iconografia: imagens	<i>Função estética e lúdica</i> <sup>96</sup>
		<i>Função demonstrativa</i>
		<i>Função explicativa</i>
		<i>Função de aculturação</i>
	2.2. Conceção da ação pedagógica	Valores (relacionais, escolares, individuais, nacionais, etc..)
	2.3. "Pontos de vista": sociolinguísticos, socioculturais e identitários	a. Abertura à diversidade etno-sociolinguística e cultural b. Transversalidade

**Tabela 33. Categorias de análise dos manuais escolares, quanto à diversidade linguística e cultural**

Com base nesta análise, pudemos caracterizar a diversidade linguística e cultural presente nos manuais, embora não tenhamos informação do modo como essa diversidade possa ser trabalhada pelo professor, no caso de existir.

<sup>96</sup> Classificação retomada de Masselot-Girard (1994).

### 3.3.2. Análise documental: documentos reguladores

A análise documental, entendida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da do original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência” (Chaumier, citado por Sousa, 2005, p. 262; Bardin, 2009, p. 47) foi aplicada a alguns dos documentos referidos como “documentos reguladores”. Estes, que foram por nós selecionados para dar resposta ao modo como a paisagem multilingue se relaciona com os discursos que regulam o SE, são, como já anteriormente referimos:

- Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (PCNEP) (MEC, 2005) (ver anexo 9.2.3.);
- Programas de Língua Tétum (EDCEP, 2005b, 2006b) (PT);
- Programas de Língua Portuguesa (2005a, 2006a) (PP) (ver anexo 9.2.4.)
- Lei de Bases da Educação (LBE) (GOV, 2008) (ver anexo 9.2.2.).

Atendendo à existência de um Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (secção Educação) (ver anexo 9.2.1.), procurámos estabelecer pontes entre este e os resultados da análise daqueles.

Uma vez que a análise documental tem por objetivo “dar forma conveniente e apresentar de outro modo a informação, facilitando a compreensão e a aquisição do máximo de informação com a maior pertinência”, enquanto “a forma de analisar um documento depende essencialmente do objectivo a que se destina essa análise,” tal como afirma Sousa (2005, p. 265), dela nos servimos para analisar os documentos que constam também do quadro-síntese dos documentos oficiais públicos (ver tabela 21), dos quais fizemos uma síntese que se registou (ver anexo 10.). Este tipo de análise possibilitou-nos, tal como refere Bardin (2009), “passar de um documento primário em bruto para um documento secundário (representação do primeiro)” (p. 47), assim como classificar os elementos de informação dos documentos, relativos à política (linguística) educativa, como já referimos, de forma mais restrita.

Explicitando agora o modo como se processou a **análise documental** (cf. Albarello et al., 1977) realizada aos **documentos reguladores** do ensino para o 1.º e 2.º

ciclo, esta foi efectuada através de procedimentos dedutivos, uma vez que as categorias foram criadas aprioristicamente, a partir do quadro de referências teórico (cf. Esteves, 2006). Assim, procedeu-se à análise daquelas fontes definindo como temas: *Línguas no processo de aprendizagem* e *Operacionalização curricular*, tendo-se identificado em seguida as seguintes categorias e subcategorias (ver tabela 34 e anexo 10.3.).

Temas	Categorias	Subcategorias
Línguas no processo de aprendizagem	Línguas oficiais	Tétum
		Português
	Línguas não oficiais	Línguas nacionais
		Línguas Estrangeiras
Operacionalização curricular	Finalidades escolares	Identidade
		Socialização
		Compreensão do mundo
		Relação escola/Comunidade
		Aquisição de conhecimentos
	Abordagem Didática	Perspetivas didáticas
		Relações entre línguas
		Transversalidade
		Nível de proficiência
		Destinatários

Tabela 34. Categorias da análise documental dos documentos reguladores

Esta análise permitirá encontrar as aberturas interculturais e plurilingues dos programas, cujos resultados contribuirão para responder a uma outra questão deste trabalho: “De que forma o currículo e os manuais são promotores de uma abertura à diversidade linguística e cultural, no âmbito do contexto multilingue e pluricultural de Timor-Leste?”

### 3.3.3. Análise biográfica dos desenhos

No que se refere aos desenhos, que Molinié (2011) considera como um dispositivo de investigação e de intervenção e como uma das características do método biográfico, realizámos uma análise inspirada neste método. De acordo com a autora, esta perspectiva metodológica permite “une démarche facilitant non seulement la compréhension scientifique des processus d’appropriation des langues et des cultures,

mais également l'appropriation elle-même" (idem, p. 148). No nosso caso, seguimos de perto a metodologia proposta por Perregaux (2011), por ser aquela que mais se adequava aos dados recolhidos, embora tivéssemos também tido em conta os trabalhos de Molinié (2009), Moore e Castellotti (2011) e Melo-Pfeifer e Schmidt (2012). O objetivo era analisar como as crianças timorenses se relacionam com os falantes das línguas com estatuto reconhecido pela Constituição (línguas oficiais e de trabalho) do país, optando por uma perspetiva qualitativa e compreensiva (Perregaux, 2009, p. 36).

As nossas categorias foram assim construídas com base no trabalho de Perregaux (2011), em que a autora refere que a diferenciação ao nível da representação surge, sobretudo, com o aparecimento de estereótipos, atributos, símbolos culturais e, por vezes, nacionais (bandeiras) pertencentes aos falantes de uma dada língua. Além disso, sugere dois tipos de imaginário: um etno-socio-cultural (cf. Boyer, 2001), que pode ser entendido como "une forme d'espace de références partagés par une société, et qui s'opérationnalise comme compétence culturelle dans la communication" e um outro, o imaginário criativo, entendido como "une capacité de penser, de construire des images au delà des formes reconnues des représentations sociales, un écart par rapport au réel construit collectivement" (Merle 2006, citada por Perregaux, 2011, p. 3).

Em síntese, contemplaremos, assim, na nossa análise dos desenhos, os estereótipos ideológicos, o imaginário etno-socio-cultural, constituído por símbolos (estereótipos) culturais, nacionais e sociais (Boyer, 2001) e o imaginário criativo (cf. Bachelard, 1990 e Merle, 2006, de acordo com Perregaux, 2011). A tabela a seguir apresentada sistematiza a grelha de análise utilizada (ver tabela 35).

Nacionalidade	Desenho	Estereótipo ideológico	Imaginário etno-socio-cultural			Imaginário criativo (subjetivo)	Indefinido
			Símbolos culturais	Símbolos nacionais	Símbolos sociais		
	1.	-----	-----	-----	-----	-----	-----

**Tabela 35. Grelha de análise qualitativa dos desenhos**

Foi deste modo que procurámos identificar as imagens que as crianças tinham sobre as línguas cooficiais e de trabalho em Timor-Leste.

### 3.4. Síntese do desenho do estudo

Em síntese, vejamos a seguinte tabela (ver tabela 36) com a identificação de todos os dados recolhidos em função dos objetivos definidos para este estudo, o tipo de recolha realizado e a respetiva metodologia de análise, em função do desenho investigativo do estudo.

Objetivos		Tipo de recolha	Tipo de dados	Dados recolhidos	Metodologia de análise dos dados
Caracterizar a paisagem plurilingue escolar timorense	Identificar, junto da comunidade escolar (professores, alunos, formadores, diretores escolares) as imagens das línguas que circulam na Escola, seus estatutos e funções.	Recolha etnográfica	Dados primários	Biografias linguísticas: - alunos - professores; Desenhos dos alunos. Entrevistas: - diretores - formadores	Análise de Conteúdo
			Dados secundários	Sons registados: - conversa com as professoras. Trabalhos de alunos. Planificação dos professores. Registo da aula observada.	
	Relacionar com a paisagem plurilingue da sociedade timorense.	Recolha etnográfica	Dados primários	Biografias linguísticas: - alunos; - professores. Entrevistas: - elementos do poder político e religioso.	Análise de conteúdo
			Dados secundários	Diário do observador. Sons registados: - Entrevistas com jovens timorenses. - Reunião do Concurso Há'u nia Lian, Há'u nia Rai Documentos do quotidiano: - publicidade; - faturas; - ementas; - impressos; - convites; - outros. Fontes não oficiais: - jornais; - revistas; - questionário à polícia; - blogs; - posters; - lista telefónica. Documentos icónicos e imagens: - mapa da cidade de Díli; - fotografias.	

Objetivos	Tipo de recolha	Tipo de dados	Dados recolhidos	Metodologia de análise dos dados
Caracterizar a abordagem da diversidade linguística e cultural presente nos discursos reguladores do sistema educativo timorense: nos programas de línguas, nos manuais de Língua Portuguesa para o 1.º e 2.º ciclos e em textos oficiais que os regulam	Recolha documental	Dados primários	Documentos oficiais públicos: - Constituição da República; - Decreto 1/2004; - Lei do Parlamento n.º8/2004; - Resolução do Parlamento Nacional n.º 24/2010; - Decreto-Lei n.º4/2011; - Decreto-Lei n.º22/2010; - Decreto-Lei n.º 23/2010; - Resolução do governo n.º 19/2011; - Resolução do parlamento Nacional n.º 22/2011; - Despacho n.º75/2011/PRES de 12 de outubro; - Programa do IV Governo Constitucional 2007-2012; - Programa do V Governo Constitucional 2012-2017; - Política Nacional de Educação 2007-2012; - Discurso proferido pelo Primeiro-ministro, Mari Alkatiri, no II Congresso da Educação de Timor-Leste (Dezembro de 2008); - Carta do Vice-Presidente do Parlamento ao Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas para Timor-Leste, sr.ª Ameerah Haq (22 de junho de 2010); - Declaração pública: Primeiro-Ministro explica a política do Governo sobre as Línguas Maternas no Parlamento Nacional, 10 de Fevereiro de 2012.	Análise documental
			Documentos reguladores: - Plano do Currículo Nacional do Ensino primário (2005); - Lei n.º14/2008, 29 de outubro – Lei de Bases da Educação; - Plano Estratégico Nacional da Educação (2011-2030); - Programa de Língua Tétum e Programa de Língua Portuguesa.	Análise documental
			Manuais: Língua Portuguesa (1.º e 2.º ciclos)	Análise de conteúdo
			Fontes estatísticas: Census 2001 Census 2007 Census 2010	Análise documental

**Tabela 36. Desenho metodológico da recolha de dados do estudo.**



## Reflexão final

Foi este o caminho percorrido. No nosso estudo, do ponto de vista metodológico, adotamos, em síntese, uma visão holística, na medida em que procurámos “compreender”, tal como referimos logo no início deste capítulo, um fenómeno no seu conjunto (compreender, no contexto geopolítico de Timor-Leste, quais as representações, os estatutos e as funções das línguas que aí circulam e perceber a forma como a Escola gere esse plurilinguismo). Optámos por uma investigação naturalista ao procurar compreender os fenómenos no contexto no qual ocorrem e adotando uma abordagem indutiva-interpretativa, ao procurar compreender a pluralidade de relacionamentos sugerida pelos resultados.

Utilizámos dois processos de recolha de dados: o etnográfico e o documental. Estes dados recolhidos foram catalogados em dados primários e secundários, tendo os primários sido analisados de acordo com três tipos de metodologias: a análise de conteúdo para as biografias, as entrevistas e os manuais escolares, a análise documental para os documentos reguladores e a análise biográfica para os desenhos elaborados pelos alunos. Dada a diversidade de sujeitos selecionados para serem entrevistados, em representação de dois contextos diferentes, o escolar e o social (diretores, formadores e elementos do poder político e religioso), foi feita uma triangulação dos resultados obtidos de modo a validá-los.

No recurso a uma abordagem etnográfica, surgiram, como já fomos referindo, alguns constrangimentos. O investigador é um ser humano e, como tal, é “construído por l’histoire, et (que) son travail doit commencer par comprendre comment il est influencé par cela”, como refere Robillard (2011, p. 28). A fim de evitar erros de observação, tendo em conta que, frequentemente, só se vê aquilo que se está predisposto a ver, é necessário não só ter capacidade de abertura, como ser capaz de ficar atento a novas pistas que possam surgir e que o levem a interrogar-se de novo, reformulando, eventualmente, as suas questões iniciais. Este posicionamento não é fácil no terreno. É, do nosso ponto de vista, um exercício que tem de ser realizado quotidianamente de forma muito consciente.

Um outro aspeto diz respeito à interferência de aspetos culturais que, por vezes, não só colidem com os percursos metodológicos avançados nos continentes

européu e americano, como podem causar mal entendidos culturais. Isso mesmo podemos exemplificar com a dificuldade com que nos deparámos, quando pedimos, por exemplo, nas biografias: “Risque o que não interessa” ou “assinale....”. Os biografados não pretendiam fazê-lo e alguns não o fizeram, apesar de tal lhe ter sido solicitado. Também nos pareceu notar um certo retraimento na questão da biografia linguística dos professores, quando questionados sobre a língua que utilizavam com familiares casados com estrangeiros e com amigos estrangeiros, considerando provavelmente estas perguntas como uma ingerência na sua vida pessoal. Uma outra situação ocorre, quando se sugere a apresentação de um protocolo escrito para as entrevistas. Isso seria percebido como algo demasiado formal, o que impediria a realização das mesmas. Em contrapartida, é necessário haver tempo, para “negociar” esta recolha de dados, podendo ser necessário ir duas, três ou mais vezes aos locais. Ter tempo para o Outro significa respeito e, eventualmente, um certo tipo de dependência. A gestão do tempo é percebida de forma diversa da dos europeus, pelo que a programação definida para as atividades se torna difícil. A título de exemplo, podemos dizer que a entrevista com o senhor Ministro da Educação, agendada para dia 21 de setembro, ocorreu a 29 de outubro, depois de várias e prolongadas permanências no Ministério da Educação. Por outro lado, as condições do terreno podem limitar a ação do investigador.

A relação estabelecida entre o “malae” (o estrangeiro), neste caso, o investigador, e os autóctones é muito importante para o trabalho a realizar. Frequentemente, foi necessário reformular o plano de trabalho, embora tendo a precaução de que tal não colidisse com os interesses científicos da investigação, adaptando-nos a um *modus vivendi* local. Foi o que aconteceu com as entrevistas, perante o constrangimento provocado pela presença do gravador ou com o facto de os professores terem de escrever no próprio documento das biografias linguísticas. Os sujeitos inquiridos pareceram ser, de um modo geral, pouco abertos a exporem as suas opiniões pessoais, preferindo, por vezes, reproduzir o discurso oficial ou oficioso, camuflando inclusive as suas fragilidades. Esta atitude pode implicar uma certa vulnerabilidade na validação dos instrumentos de recolha, caso o investigador só se aperceba de certas inadequações, já no decorrer da sua aplicação. Só em situações menos formais e de maior proximidade, os sujeitos parecem estar disponíveis para

verbalizar de forma mais autónoma e com mais facilidade as suas ideias, sobretudo, os que já conheciam o investigador.

Associado a esta contenção verbal, surgiram algumas dificuldades linguísticas, já referidas, quer no decorrer das entrevistas, quer na aplicação das biografias, ainda que, na sua elaboração, tenha havido a preocupação em usar uma linguagem adequada ao público, que já conhecíamos. Assim, esta reduzida competência em LP de alguns entrevistados não permitiu explorar adequadamente os temas e, por outro lado, conduziu-nos a ajudá-los não só na formulação das respostas, como na explicitação das perguntas, o que pode ser encarado como um facto negativo, devido ao papel interventivo por ele desempenhado. Finalmente, importa referir que a descodificação de mensagens que nos foram chegando com implícitos nem sempre terá sido adequadamente realizada, embora nos tenhamos socorrido da colaboração de dois amigos timorenses para nos esclarecer, sempre que pressentíamos que tal pudesse ocorrer.

Para concluir, gostaríamos de mencionar a preocupação permanente em registar, de forma adequada e isenta, todos os aspetos que suscitaram a nossa atenção. Nesse sentido, o diário do observador reveste-se de grande importância, desempenhando o papel que Byram (2009) vai atribuir à “Autobiographie de Rencontres Interculturelles” (ARI), escrevendo ele que:

“L’ARI consiste essentiellement en un ensemble de questions portant sur une importance particulière. Les questions reviennent sur la rencontre, la manière dont nous y avons réagi, de que nous en avons pensé et la manière dont nous l’avons perçue sur le moment et plus tard et sur les conclusions que nous pouvons en tirer pour l’avenir” (p. 4).

Esta situação vem demonstrar a duplicidade de papéis que o investigador desempenha. Além do questionamento constante a que se obriga e se tem de obrigar, é um dos atores destes encontros, desempenhando um papel duplo e, por isso, ambíguo. Não sendo o observador um nativo, há aspetos complexos que se colocam, como, por exemplo, os referidos implícitos, a gestão de informação contraditória, e os não-ditos ou as explicações difusas.

Apesar dos constrangimentos apontados, a recolha etnográfica revelou-se muito rica ao permitir-nos ter acesso não só às crenças, valores, perspetivas e motivações do nosso público, como ao modo como se comportam e à forma como

interagem, isto é, permitiu-nos compreender o(s) contexto(s) em que pretendíamos trabalhar. Além disso, possibilitou a recolha de numerosos e diversos dados, que disponibilizaremos neste trabalho.

No próximo capítulo, apresentaremos e discutiremos os resultados obtidos.

## CAPÍTULO 4 – Análise de dados: olhares cruzados sobre as línguas

“Luis Cardoso de Noronha, (...) filho de um calade errante e falante de mambai e de uma séquita calade falante de lacló que adoptaram como língua oficial da sua casa o tétum praça”.

In Prefácio de *Crónica de uma Travessia* de Luís Cardoso, 2002

“Lautém assustava os intrusos. Uma terra de homens orgulhosos, emotivos e falantes de *fataluko*. Guardavam a sua honra com *suriks*, de que continuamente se faziam acompanhar, e de que rapidamente se serviam para restaurar a dignidade ofendida. Raros eram os *calades*, *bunaks* ou *macassaes* que ousavam deixar as suas terras para ir desposar mulher dagadá que, segundo constava, era duma beleza estonteante, não havendo então cabeça de gado ou *barlaque* que pudesse suportar o enlace.”

(idem, p. 55)

### Introdução

Neste capítulo, serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através dos instrumentos de análise já referidos (ver capítulo 3), de modo a encontrar resposta para as nossas questões investigativas, mobilizando aspetos do quadro teórico que convocámos nos dois primeiros capítulos.

A nossa investigação, sendo um estudo empírico-indutivo-qualitativo (Blanchet, 2011b), pretende compreender (no sentido de identificar fenómenos, de os classificar nas categorias elaboradas e de lhes atribuir relações de interação e/ou eventuais interdependências), quais as representações, funções e estatutos das línguas que circulam, no contexto geopolítico de Timor-Leste, e perceber a forma como a Escola gere esse multilinguismo.

Para caracterizar a paisagem multilingue escolar timorense, iremos identificar as línguas que surgem na Escola, suas imagens, funções e estatutos, através da análise das biografias linguísticas de alunos e de professores, mas também a partir das entrevistas a diretores escolares e formadores e dos desenhos das crianças. Estes últimos permitem não só atingir de forma eficaz a imagem mental (a representação,

isto é, o conhecimento que o indivíduo tem do mundo) (cf. Moore & Castellotti, 2011), mas também “permettent aux dessinateurs réflexifs de développer une perception d’eux-mêmes en interaction avec l’environnement”, segundo Wallon (2001, citado por Molinié, 2011, p. 154). Além disso, é nossa intenção cruzar os diferentes olhares dos intervenientes ativos (alunos, professores, diretores e formadores) sobre as línguas da Escola. Esta análise possibilita-nos igualmente caracterizar cada um dos públicos (o discente e o docente) e colocá-los em relação.

Os resultados obtidos permitir-nos-ão responder à primeira parte da nossa primeira questão investigativa: quais as imagens que a comunidade escolar tem das línguas?

Já num segundo momento, poderemos relacioná-los com a paisagem multilíngue da sociedade timorense e procurar resposta para a segunda parte da primeira questão investigativa: em que medida os processos de construção e de desenvolvimento dessas imagens são influenciados por aquelas que circulam na sociedade timorense? Para o efeito, iremos socorrer-nos das entrevistas realizadas aos intervenientes nas políticas linguísticas educativas e ao cidadão comum, que serão analisadas com recurso ao programa webQDA, assim como do diário do observador, do questionário à Polícia e dos escritos do quotidiano recolhidos. Só então poderemos relacionar estas duas paisagens sociolinguísticas, a alargada e a escolar, e inferir a partir das suas inter-relações. Utilizando o programa informático acima identificado, fazemos assim uma triangulação dos resultados, referente à “utilização de fontes diferentes” no intuito de “validar os resultados obtidos com cada método” (cf. Flick, 2005, p. 231).

Convém aqui referir que, para a descrição de cada instrumento de recolha de dados, biografias e entrevistas, estabelecemos três “territórios”: o de casa, o da escola e o da sociedade em geral. O espaço familiar representa um microcosmos particular com reflexos imediatos na escola, razão pela qual o consideraremos de forma individualizada, antes de nos questionarmos sobre o espaço escolar. Considerámos importante saber com que língua(s) a criança chega à escola e com qual/quais a(s) língua(s) poderá estabelecer a ponte entre a casa e a escola, mas também perceber os contactos plurilíngues dos professores. Além disso, a transmissão linguística pela família é uma decisão da qual pode decorrer a alteração ou não do sistema

ecolinguístico (ecossistema ou ambiente linguístico), como refere Calvet (1999b), incluindo-se tal decisão na política linguística educativa “omissa” (Shohamy, 2006) ou “invisível” (Castro, 2007).

A partir da análise documental dos discursos reguladores da política linguística educativa e dos manuais de língua portuguesa para o 1.º e 2.º ciclo, iremos, para concluir, procurar responder à segunda e terceira questões investigativas: (i) De que modo a paisagem sociolinguística se relaciona com os referidos discursos reguladores da política linguística educativa e (ii) que posição assumem os manuais em relação à promoção de uma abertura à diversidade linguística e cultural, no âmbito do contexto multilingue e pluricultural de Timor-Leste? Quanto aos manuais de língua portuguesa, além da análise de conteúdo realizada, teremos ainda em conta as “vozes” dos docentes expressas quer nas biografias quer nas entrevistas (diretores, formadores e Ministro da Educação).

Guardaremos para as Reflexões Finais a resposta às implicações que os resultados obtidos podem vir a ter para melhorar a gestão do plurilinguismo escolar.

Em síntese, pensamos levar assim em conta todos os elementos propostos por Béacco (2011, p. 38) para uma abordagem científica no que se refere à contextualização dos saberes em didática das línguas, ao tomar em consideração o que designou por “acteurs des langues” e que inclui as vozes dos aprendentes, dos docentes, dos diretores das escolas e do cidadão comum. O mesmo autor conclui que

“Ces recherches savantes sur les savoirs ordinaires devraient conduire à remettre en cause ou en perspective [l]es micro théories explicatives, parce que celles-ci sont souvent les seuls savoirs convoqués (...) pour servir de fondement à des choix de politique linguistique éducative” (ibidem).

#### **4.1 As línguas na e da Escola**

Em contexto escolar, iremos identificar as línguas de escolarização, a(s) língua(s) utilizada(s) em sala de aula e respetivas funções, as línguas da afetividade, as línguas que os sujeitos gostariam de aprender e suas representações, mas ainda aspetos da cultura linguística quer de discentes, quer de docentes. Para o efeito,

retomaremos os resultados obtidos na análise das biografias linguísticas, dos desenhos e das entrevistas a diretores e formadores.

#### 4.1.1. O olhar dos alunos

##### 4.1.1.1. Caracterização sociolinguística e comunicativa da comunidade escolar

Num universo de 120 alunos do 2.º ciclo de Escolas Primárias (1.º e 2.º ciclo), em Timor-Leste, (ver capítulo 3, secção 3.2.1.1.), a partir dos resultados obtidos nas biografias linguísticas, constatámos o seguinte:

- no que respeita à **idade** do nosso público jovem (tópico 1: “Nasci aos .... do mês de ... do ano de...”), esta está compreendida entre os 10 e os 18 anos. Existe uma maior incidência no grupo etário dos 12 anos do qual constam 37 alunos (30,8%), seguido pelos de 13 anos, com 26 sujeitos (21,7%) e, finalmente, pelos de 11 anos com 23 alunos (19,2%), embora encontremos ainda um número significativo de alunos entre os 14 (11,7%) e os 15 anos (8,3%). Tal como refere o Plano Estratégico Nacional da Educação (PENE) (ver anexo 9.2.1.), incluído no Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (ver anexo 9.2.1), verifica-se que “existe um elevado número de alunos nos dois primeiros ciclos de ensino, cuja idade ultrapassa a idade oficial da frequência dos mesmos” (2011, p. 30), correndo estes um maior risco de abandono escolar e de não conclusão do 6.º ano, exigindo, por isso, a procura de soluções para a questão da sua repetida retenção (ver figura 19).

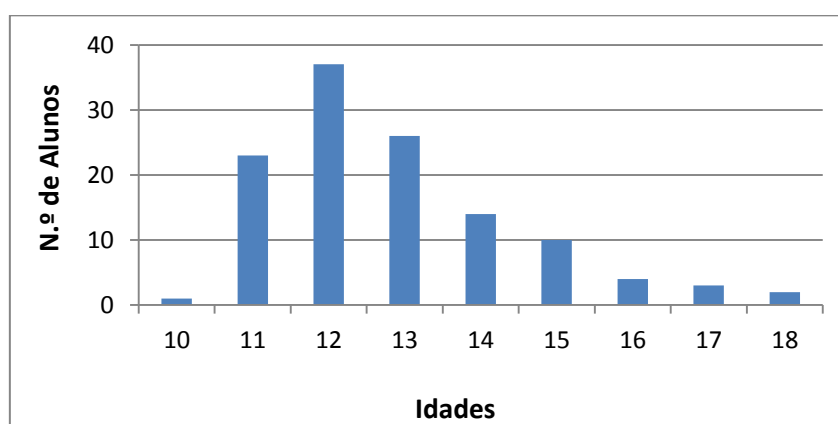


Fig. 19. Idades dos alunos biografados



- Os alunos biografados são, sobretudo, de acordo com o tópico 2 da biografia (“Sou natural de...”), jovens nascidos nos distritos de Díli (42,5%), de Ailéu (18,3%), de Ermera (15%), de Viqueque (6,7%), de Covalima (3,3%) de Manufahi (3,3%), de Ainaro (2,5%), de Baucau (1,7%), de Bobonaro (1,7%) e, finalmente, de Manatuto (0,8%) e de Oecussi (0,8%). Há 3 nascidos em Timor Ocidental, Indonésia, e um outro que omitiu a sua origem. Díli surge como um centro urbano onde se encontram pessoas naturais de vários distritos, mas o facto de as biografias terem sido aplicadas fora da capital permitiu enriquecer a nossa amostra, já de si heterogénea. Apenas um aluno não respondeu (ver tabela 37).

Distrito	Localidades	Total	%
<b>Ailéu</b>	Ailéu (1); Betu-Lau (1); Remexio (10); Faturaça (1); Sarlala (4); Ercoatum (1); Biloco (4)	22	18,3%
<b>Ainaro</b>	Ainaro (2); Maubisse (1)	3	2,5%
<b>Baucau</b>	Baucau (2)	2	1,7%
<b>Bobonaro</b>	Bolibó (1); Maliana (1)	2	1,7%
<b>Covalima</b>	Suai (3); Tilomar (1)	4	3,3%
<b>Díli</b>	Díli (50); Metinaro (1)	51	42,5%
<b>Ermera</b>	Atsabe (2); Ducurai (1); Ermera (7); Fatu-Bessi (2) Manusae (1); Poetete (3); Haupu (2)	18	15%
<b>Manatuto</b>	Laclubar (1)	1	0,8%
<b>Manufahi</b>	Betano (1); Fatuberliu (2); Same (1)	4	3,3%
<b>Oecusse</b>	Oecusse (1)	1	0,8%
<b>Viqueque</b>	Bua-Nurak (1); Viqueque (4); Fohorua (1); Lalerek-Mutin (2)	8	6,7%
<b>Indonésia</b>	Halilulik (1); Quefa (1); Malang (1)	3	2,5%
<b>Não respondeu</b>		1	0,8%
<b>Total</b>		120	100%







**Tabela 37. Naturalidade dos alunos biografados**

- Ao procurarmos situar os locais de onde são naturais nos 13 distritos em que Timor-Leste se organiza (tópico 3: “distrito de...”), deparámo-nos com algumas incongruências, uma vez que, por exemplo, sendo natural de Baucau ou de Bobonaro ou de Ainaro, algumas crianças assumem-se como naturais do distrito de Díli, onde residem<sup>97</sup> (ver figura 20). Existem também disparidades entre a naturalidade e o distrito uma vez que, por exemplo, sendo natural de Ermera, quando indica o distrito, diz

<sup>97</sup> Um biografado indica como distrito, o subdistrito ao qual pertence (Naim feto), ignorando a grande metrópole que é Díli.

pertencer a Gleno, localidade que não é capital de distrito.

Encontramos, pois, a seguinte distribuição pelos distritos:

<p>O distrito de Díli inclui atualmente os subdistritos de Ataúro, Cristo Rei, Dom Aleixo, Nain Feto, Metinaro e Vera Cruz - <b>51 naturais</b><sup>98</sup>.</p>	
<p>O distrito de Aileu inclui atualmente os subdistritos de Aileu, Laulara, Liquidoe e Remexio - <b>22 naturais</b><sup>99</sup>.</p>	
<p>O distrito de Ermera inclui os subdistritos de Atsabe, Ermera, Hatólia, Letefuó e Railaco - <b>18 naturais</b><sup>100</sup>.</p>	
<p>O distrito de Viqueque inclui os subdistritos de Lacluta, Ossu, Uatolari, Uato Carabau e Viqueque - <b>8 naturais</b><sup>101</sup>.</p>	
<p>O distrito de Manufahi inclui os subdistritos de Alas, Fatuberliu, Same e Turiscai - <b>4 naturais</b><sup>102</sup>.</p>	
<p>O distrito de Covalima inclui os subdistritos de Fatululique, Fatumean, Fuorém, Mape-Zumulai, Maucatar, Suai e Tilomar - <b>4 naturais</b><sup>103</sup>.</p>	

<sup>98</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADli\\_%28distrito%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/D%C3%ADli_%28distrito%29)

<sup>99</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Aileu\\_%28distrito%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Aileu_%28distrito%29)

<sup>100</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ermera>

<sup>101</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Viqueque\\_%28distrito%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Viqueque_%28distrito%29)

<sup>102</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Manufahi>

<sup>103</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Cova\\_Lima](http://pt.wikipedia.org/wiki/Cova_Lima)






O distrito de Ainaro inclui atualmente os subdistritos de Ainaro, Hatudo, Hatu Bulico e Maubisse - <b>3 naturais</b> <sup>104</sup> .	
O distrito de Baucau inclui os subdistritos de Bagaia, Baucau, Fatu Maca, Laga, Quelicai, Vemassee e Venilale. - <b>2 naturais</b> , embora um refira Díli como distrito de pertença <sup>105</sup> .	
O distrito de Manatuto inclui os subdistritos de Barique-Natarbora, Lacio, Laclubar, Laleia, Manatuto e Soibada - <b>1 natural</b> <sup>106</sup> .	
O distrito de Bobonaro inclui os subdistritos de Atabae, Balibó, Bobonaro, Cailaco, Lolotoi e Maliana - <b>2 naturais</b> , embora um deles refira Díli como distrito de pertença <sup>107</sup> .	
O distrito de Oecusse inclui os subdistritos de Nitibe, Oesilo, Pante Macassar e Passabe - <b>1 natural</b> <sup>108</sup> .	

Fig. 20. Distribuição dos alunos biografados por distrito

### ❖ Línguas de casa

Quanto às **línguas utilizadas em casa** (tópico 6: “Em casa falamos...”) sobressai, no âmbito de um aparente monolinguismo, o **tétum**, com 88 falantes (73,3%), seguido do **mambai**, com 5 (4,1%), mas ainda com a presença do **fataluco**, **quemaque**, **laclei**, **macassai** e **português**, todos com um único caso. No entanto, o **tétum** aparece associado a outras línguas, quer estas sejam exógenas, como o **português** e o **malaio indonésio** ou endógenas como o **mambai**, o **lolein** ou o **nauéti**, produzindo falantes plurilingues (ver tabela 38).

<sup>104</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ainaro\\_%28distrito%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ainaro_%28distrito%29)

<sup>105</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Baucau\\_%28distrito%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Baucau_%28distrito%29)

<sup>106</sup> [http://pt.wikipedia.org/wiki/Manatuto\\_%28distrito%29](http://pt.wikipedia.org/wiki/Manatuto_%28distrito%29)

<sup>107</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Bobonaro>

<sup>108</sup> <http://pt.wikipedia.org/wiki/Oecusse>

Língua(s)	Falantes	%
tétum	88	73,3%
tétum e português	9	7,5%
tétum e mambai	9	7,5%
mambai	5	4,2%
fataluco	1	0,8%
macassai	1	0,8%
português	1	0,8%
quemaque	1	0,8%
lacalei	1	0,8%
tétum, malaio indonésio e português	1	0,8%
tétum , mambai e lolein	1	0,8%
tétum e lolein	1	0,8%
tétum e nauéti	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 38. Línguas faladas em casa pelos alunos**

Quanto à **língua falada pela mãe** (tópico 4.2.: “A minha mãe fala...”)  
encontramos a distribuição que consta da tabela 39:

Língua(s)	Falantes	%
tétum	68	56,7%
mambai	25	20,8%
mambai e tétum	8	6,7%
quemaque	5	4,2%
macassai	3	2,5%
malaio indonésio	2	1,7%
bunaque	1	0,8%
galóli	1	0,8%
lolein	1	0,8%
português	1	0,8%
mambai e lolein	1	0,8%
tétum e inglês	1	0,8%
tétum e malaio indonésio	1	0,8%
Respostas não válidas	2	1,7%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 39. Línguas faladas pelas mães dos alunos**

Note-se que, relativamente ao tétum, não fizemos qualquer distinção quanto à variedade utilizada, contudo, seis sujeitos indicam explicitamente o “tétum terik”,

como língua da mãe. Duas crianças afirmam que as mães são falantes de “atsabe” e “ducurai”, nomes de duas localidades, no distrito de Ermera, onde se fala mambai, mas que não foram por nós contabilizados, porque poderiam ser, eventualmente, falantes de tétum. Também um outro biografado afirma que a mãe, embora natural da zona de Lautém, é falante de tétum.

Já no que respeita à **língua do pai** [tópico 5.2:“(…) e o meu pai fala …”], a distribuição é a que agora apresentamos (ver tabela 40):

Língua(s)	Falantes	%
tétum	56	46,7%
mambai	29	24,2%
mambai e tétum	6	5,0%
português	4	3,3%
bunaque	3	2,5%
quemaque	3	2,5%
macassai	2	1,7%
tocodede	2	1,7%
lolein	2	1,7%
português e tétum	2	1,7%
fataluco	1	0,8%
galóli	1	0,8%
nauéti	1	0,8%
raklungo	1	0,8%
uaimá	1	0,8%
tétum e bunaque	1	0,8%
mambai e lolein	1	0,8%
tétum e galóli	1	0,8%
tétum e ísni	1	0,8%
tétum e malaio indonésio	1	0,8%
Não respondeu	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 40. Línguas faladas pelos pais dos alunos**

Entre as respostas aparecem dois falantes assumidos de tétum terik, mas que nós, pela razão anteriormente invocada, incluímos na língua tétum.

Ainda em **ambiente familiar**, vejamos quais as línguas faladas pelos avós maternos (tópico 13: “ Quando vou visitar os meus avós maternos, falamos ....”). A língua tétum é apontada por 67 dos sujeitos como sendo a língua falada por estes

avós, o que corresponde a 55,8% (ver tabela 41). De referir que, neste grupo etnolinguístico, temos 10 jovens que indicam a variedade terik para o tétum, utilizado pelos avós maternos. Há ainda 26 respondentes, o que corresponde a 21,6%, que apontam o mambai, cinco que indicam o macassai, dois que invocam o fataluco e o lacalei e apenas um para o bunaque, galóli, quemaque, tocodede, lolein, malaio indonésio e português, havendo um que não respondeu. Aparentemente, apenas 10 dos alunos, o que significa 8,3% do total dos biografados, são plurilingues, quase sempre associando o tétum a uma outra língua autóctone.

Língua(s)	Falantes	%
tétum	67	55,8%
mambai	26	21,7%
tétum e mambai	6	5,0%
macassai	5	4,2%
fataluco	2	1,7%
lacalei	2	1,7%
tétum e bunaque	2	1,7%
bunaque	1	0,8%
quemaque	1	0,8%
lolein	1	0,8%
português	1	0,8%
galóli	1	0,8%
tocodede	1	0,8%
malaio indonésio	1	0,8%
tétum e quemaque	1	0,8%
tétum, mambai e lolein	1	0,8%
Não respondeu	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 41. Línguas faladas pelos avós maternos dos alunos**

Alguns destes resultados oferecem-nos dúvidas. Assim, um jovem, cujo pai é falante de lacalei, indica esta língua como a língua dos avós maternos, enquanto um outro, cuja mãe é falante de quemaque, indica o tétum como sendo a língua em que os avós maternos interagem. Finalmente, um terceiro, cujo pai é falante de tocodede, indica esta como a língua dos avós maternos. Estas situações que, a corresponderem à realidade, podem ser consideradas invulgares, levam a questionarmo-nos não só sobre a compreensão do conceito “avós maternos”, ainda que o mesmo deva ter sido

explicado antes do preenchimento das biografias, como sobre outras razões que desconhecemos para respostas deste tipo.

E que situações encontramos relativamente aos **avós paternos** (tópico 14: “Quando vou visitar os meus avós paternos comunicamos em...”)? Neste grupo, a situação apresenta-se da seguinte forma: o tétum, tal como acontecia com os avós maternos, lidera o grupo das línguas mais utilizadas, sendo indicada por 70 dos 120 biografados (58,3%), seguida do mambai com 21 dos respondentes (17,5%) a colocá-lo nessa posição. Posteriormente, aparece o macassai com cinco (4,2%), o português com três e o bunaque, fataluco, galóli, quemaque, lolein, tocodede e uaimá com um, respetivamente. Já entre os que se situam em contexto plurilingue, associando o tétum e uma outra língua, neste caso autóctone, encontramos 10 falantes. Das respostas contabilizadas, dois não responderam e dois deram respostas despropositadas: “telefone” e “Timor” pelo que não foram consideradas (ver tabela 42).

Língua(s)	Falantes	%
tétum	70	58,3%
mambai	21	17,5%
mambai e tétum	8	6,7%
macassai	5	4,2%
português	3	2,5%
bunaque	1	0,8%
fataluco	1	0,8%
galóli	1	0,8%
quemaque	1	0,8%
lolein	1	0,8%
tocodede	1	0,8%
uaimá	1	0,8%
quemaque e tétum	1	0,8%
tétum e lolein	1	0,8%
Não respondeu	2	1,7%
Respostas não válidas	2	1,7%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

Tabela 42. Línguas faladas pelos avós paternos dos alunos

Comparando os dados relativos aos avós, maternos e paternos, encontramos os resultados apresentados na figura 21.

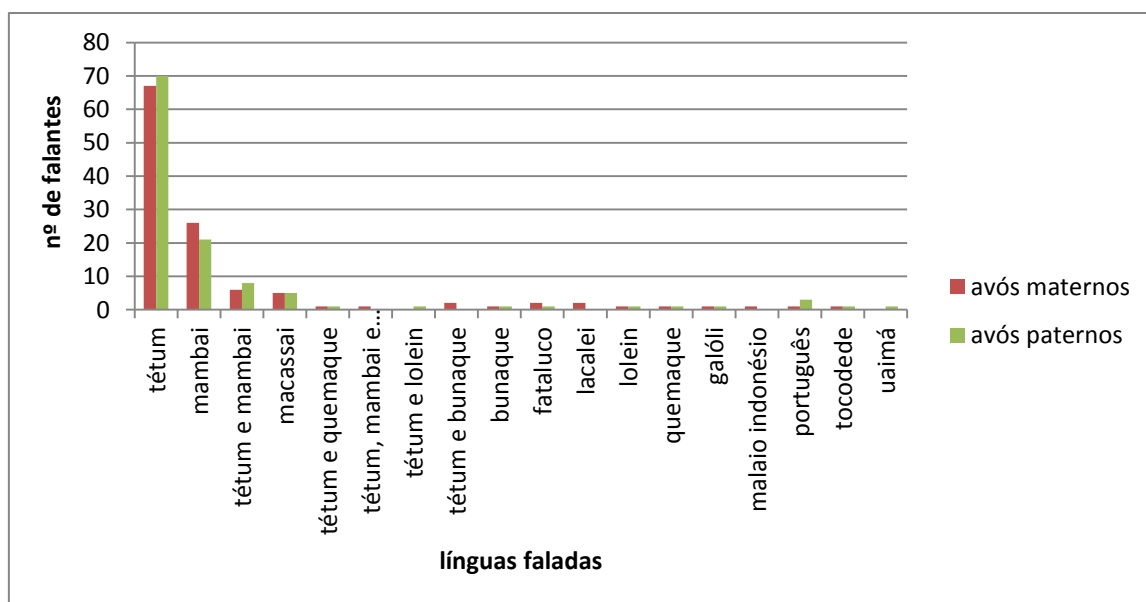


Fig. 21. Línguas faladas pelos avós maternos e paternos dos alunos

Verifica-se assim que a língua mais utilizada, entre os avós dos alunos é o tétum, seguida pelo mambai. Consta-se igualmente que, enquanto grande parte das línguas tem um uso repartido em maior ou menor grau entre avós maternos e paternos, outras, tal como o lacalei e o malaio indonésio e certas combinações como o tétum e o bunaque ou o tétum, o mambai e o lolein, apenas surgem no ramo materno. Em contrapartida, o tétum e o lolein e o uaimá só aparecem entre os avós paternos. Relativamente ao malaio indonésio, note-se, encontramos muitos casamentos mistos entre timorenses e indonésias ou indonésios os o que pode justificar a presença desta língua na comunidade.

Nas relações entre **primos** (tópico 15: “Com os meus primos falo...”), familiares que podem ter idades mais próximas, verifica-se que a língua tétum prevalece com 95 dos biografados (79,2%) a utilizá-la neste contexto, seguida do português, com quatro, e do bunaque, lolein e macassai com um utilizador cada, de acordo com a informação disponibilizada nas biografias. Existem, contudo, situações de plurilinguismo, das quais se destaca o uso do português e do tétum por 12 falantes (10%), enquanto o uso do tétum e do quemaque, do tétum e do malaio indonésio, do tétum e do bunaque e do tétum e do tocode apresentam apenas uma ocorrência cada. Dois sujeitos não responderam (ver tabela 43).



Língua(s)	Falantes	%
tétum	95	79,2%
tétum e português	12	10,0%
português	4	3,3%
tétum e tocode	1	0,8%
bunaque	1	0,8%
lolein	1	0,8%
macassai	1	0,8%
tétum e quemaque	1	0,8%
tétum e malaio indonésio	1	0,8%
tétum e bunaque	1	0,8%
Não respondeu	2	1,7%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 43. Línguas usadas entre primos**

Se compararmos agora as línguas faladas em casa pelos pais, pelos avós e com os primos, tal como podemos observar na figura 22, constata-se que o tétum mantém um vigor muito superior às restantes línguas autóctones, situação que pode vir a ameaçar a sobrevivência destas últimas. No entanto, para modalizar esta afirmação, é importante não esquecer que este estudo incidiu em grande parte em Díli, o que pode justificar a maior visibilidade do tétum e do mambai em detrimento das restantes línguas nacionais.

Relativamente ao mambai, língua até há pouco com o maior número de falantes (ver capítulo 1, secção 1.2.2.), existe uma quebra nítida no seu uso entre a população timorense população (ver anexo 9.3.), agravada pelo facto de estar a ser reduzida a sua utilização como língua de interação em casa. No que respeita às línguas não autóctones, o malaio indonésio parece manter-se na vertente materna, enquanto o português procura instalar-se na intercomunicação entre primos.<sup>109</sup> O inglês, neste contexto, afigura-se como uma língua praticamente sem expressão.

Por outro lado, parece ser possível afirmar que a construção de uma identidade plurilingue começa em casa, junto da família, para a maioria das crianças timorenses.

<sup>109</sup> Podemos também considerar aqui a hipótese aventada por Almeida (2011, p. 96), e por nós citada no capítulo 1, de que este uso do português adviria do facto de “não tendo a supervisão do professor”, os alunos sentir-se-iam libertos para experimentarem a língua de um modo mais descontraído.

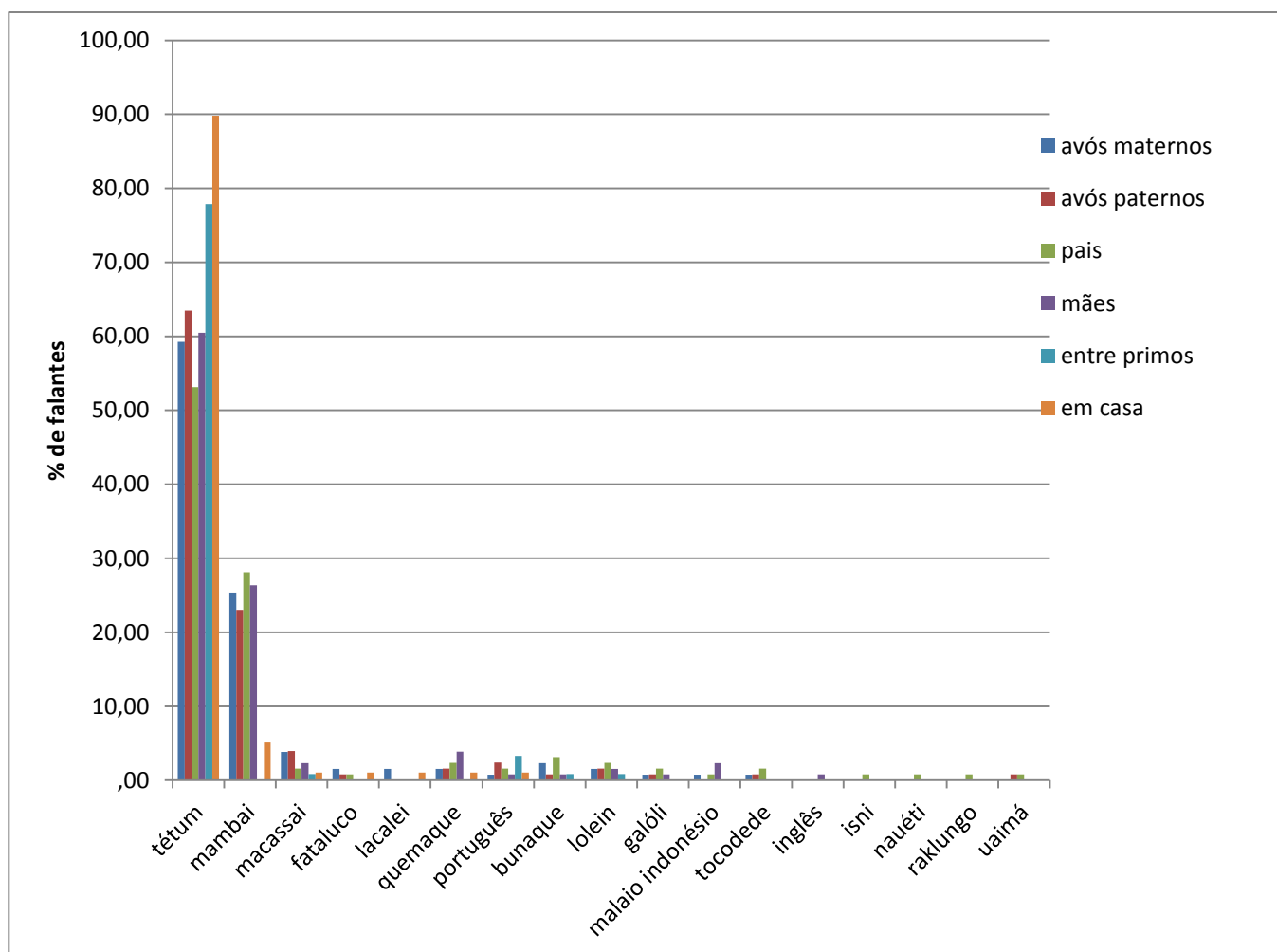


Fig. 22. Línguas faladas em casa pelos alunos, pelos pais, pelos avós e com os primos

Em síntese, podemos concluir que o tétum é a língua que mantém a supremacia, seja em casa, seja nas redes periféricas da família. Quer se trate de interações monolíngues ou plurilíngues, o tétum aparece sozinho ou associado a outras línguas nacionais, mas também a línguas não autóctones, como o português e o malaio indonésio. Parece haver igualmente uma preocupação quanto à utilização da língua portuguesa, surgindo isoladamente ou associada, frequentemente, ao tétum e mais raramente ao malaio indonésio, provavelmente, devido ao seu estatuto de língua cooficial e de escolarização. No que se refere à língua portuguesa, se observarmos as tabelas 40 e 42, constatamos que o número de falantes do lado paterno destes alunos é escasso (sete falantes monolíngues e dois plurilíngues), mas superior ao do lado materno (ver tabelas 39 e 40), com apenas dois falantes. Será que esta predominância da parte masculina pode ser atribuída à sua participação na guerrilha ou a um maior

grau de escolarização? No entanto, tendo em conta a tabela 38, verificamos que, embora encontremos apenas um falante monolíngue de português, em situação plurilíngue o seu número cresce para dez. Mais evidente se torna a utilização desta língua no contacto entre primos, onde existem quatro falantes monolíngues e 12 plurilíngues.

Quanto ao mambai, tal como referimos, parece estarmos a assistir ao seu declínio. Se entre os avós maternos apenas o encontramos em 21,6% de falantes monolíngues e em 5% plurilíngues, esta percentagem altera-se em relação aos avós paternos, pois o número de falantes monolíngues reduz-se para 17,5% e os plurilíngues aumentam ligeiramente para 6,6%. No entanto, entre os pais encontramos 24,1% de falantes monolíngues de mambai e 5% de falantes plurilíngues. Em contrapartida, entre as mães temos 20,6% de falantes monolíngues e 6,8% de falantes plurilíngues, o que poderíamos sistematizar da seguinte forma (ver tabela 44):

	monolíngues	plurilíngues
<b>Avós maternos</b>	21,6%	5%
<b>Avós paternos</b>	17,5%	6,6%
<b>Pais</b>	24,1%	5%
<b>Mães</b>	20,6%	6,8%

**Tabela 44. Falantes de mambai em duas gerações**

Verifica-se ainda que há um maior abandono do mambai por parte das mães e que, entre elas, se acentua uma proficiência plurilíngue, enquanto nos pais o percurso é inverso. Talvez se possa inferir que as mulheres aceitam mais facilmente falar outra língua, aqui, eventualmente, a do marido?

Em casa, apenas 4,1% dos biografados interage em mambai numa situação monolíngue e 7,5% em contexto plurilíngue. Já entre primos, não temos qualquer dado sobre a utilização da língua. O facto de nos termos focalizado principalmente em Díli não nos permite, como já referimos, ter uma visão global de toda a realidade timorense, não obstante o mambai ter sido a língua originalmente falada nesta cidade (ver capítulo 1, secção 1.2.2.). Fica-nos, desta síntese, a convicção de que o

plurilinguismo dos alunos, isto é, a sua competência plurilingue e pluricultural, se começa a construir inequivocamente em casa.

### ❖ Línguas da Escola

Quando procurámos saber quais as **línguas utilizadas na Escola** (tópico 8: “Na escola aprendo duas línguas ... e o ...”), sem contabilizarmos uma ocorrência de “português e matemática”, identificamos 117 para “o português e tétum”; uma para o “mambai e tétum” e outra para o “português, tétum e inglês” (ver tabela 45).

Língua(s)	Falantes	%
português e tétum	117	98%
mambai e tétum	1	1%
português, tétum e inglês	1	1%
resposta não válida	1	1%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

Tabela 45. Línguas utilizadas na escola

Solicitados a identificar outras línguas que **gostariam de aprender na Escola** [tópico 9: “(...) mas gostava de aprender outras, como, por exemplo...”], os alunos referem não apenas aquelas que, em princípio, já aprendem, o português (57) e o tétum (8), reconhecendo isso mesmo ao afirmar “eu gosto aprender portuguesa”; “eu gosto de português” ou “eu gostamos fala português, inglês e tétum”, mas, principalmente, inglês (69) e malaio indonésio ou “bahasa” (56). Aparecem ainda, por ordem decrescente, francês ou “língua França” (10), italiano (também designado por “Itália”) (5), bunaque, mambai e tocode (5), “chinês”, latim, espanhol e árabe (também nomeado “arábia”) (4), quemaque (3), “nipon”, que julgamos ser a designação de japonês com interferência da palavra inglesa, e coreano (1) (ver figura 23).

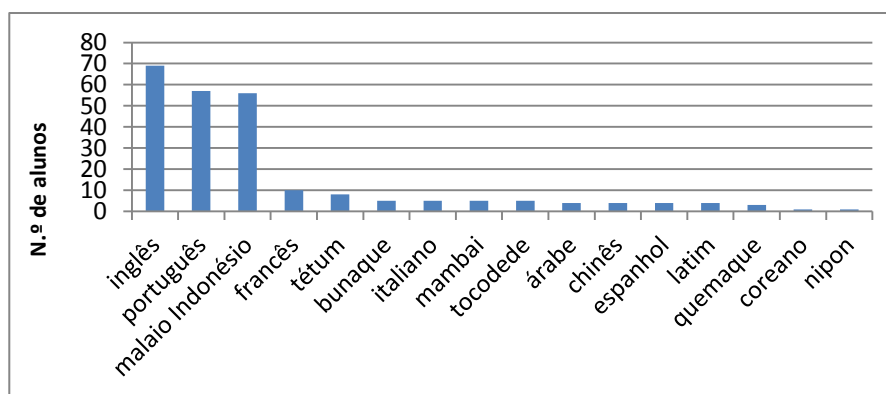


Fig. 23. Línguas que gostariam de aprender

Procurámos, em seguida, categorizar as **justificações** apresentadas pelos jovens **para aprender línguas na Escola** [tópico 9.1: “(...) mas gostava de aprender outras, como, por exemplo, ... porque .....”] com base nas categorias já anteriormente descritas (ver capítulo 3, secção 3.3.1.2.) e utilizadas também na análise das entrevistas. Assim, podemos identificar razões que se prendem, sobretudo, com imagens sobre a(s) língua(s) enquanto **instrumento de construção de relações interpessoais/intergrupais**, quando os alunos consideram que “a língua faz parte da comunicação” (20) ou a língua é um meio de comunicação (1) que serve para “comunicar com os países vizinhos” (5) ou “com outro país” (1) ou apenas “para comunicar” (4) ou quando afirmam que “gosta de aprender para comunicar com outras nações” (3). De forma menos marcada aparecem afirmações como “Comunicar com estrangeiros” (2) ou “eu fala português com meus colegas” (2), “eu gosto falar” (1) e, finalmente, “por ser uma língua internacional” (1).

Mas a(s) língua(s) também são vistas como **objeto de ensino-aprendizagem**, quando os alunos referem: “eu gosto de aprender” (15) ou “eu gosto muito de aprender” (7), ou ainda “eu gosto muito de aprender mais” (4), mas também “eu gosto de aprender língua portuguesa/português” (11) ou “eu gosto de aprender outras línguas” (6). De forma menos frequente, há quem afirme “gosto aprender todas as línguas” (2), “na sala falamos português” (1), “eu escola aprender português” (1) e até “gosto de saber muitas matérias” (1).

Em menor número, há quem encare as línguas como **objeto de identidade**, embora o faça de alguma forma com um certo “desprestígio” em relação às próprias línguas, afirmando que são as “língua(s) dos nossos descendentes [ascendentes]” (3) ou porque “são línguas locais” (2) e mesmo “porque são dialectos de Timor-Leste” (1).

A língua como **objeto afetivo** surge de forma menos representativa: “gosto de falar português” (5) ou “Gosto da/de língua portuguesa” (2). O mesmo se verifica em relação à língua como **objeto de poder**: “é uma língua de trabalho” (6).

Constata-se, ao analisar estas respostas, que existe alguma permeabilidade entre as categorias selecionadas, uma vez que, por exemplo, “na sala falamos português” há, simultaneamente, uma perspetiva de língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem e enquanto instrumento de construção de relações (interpessoais, intergrupais e internacionais). Importa observar que 26 alunos não respondem a este tópico.

Ao procurarmos identificar a(s) língua(s) utilizadas na **construção de relações interpessoais na Escola** [(tópico 10: “O professor quando se zanga connosco fala em...”)] e [tópico 11: “(...) e quando nos acarinha (fala com meiguice) fala em...”], a língua da afetividade, atendemos a dois momentos opostos. Um, em que o professor adverte os alunos por uma qualquer tropelia ou indisciplina (tópico 10). Nessa situação, de acordo com os alunos, o docente expressa-se em tétum para 55 (45,8%) dos respondentes, em português para 51 (42,5%) deles, em tétum e português para nove e em mambai para cinco dos nossos informantes. O aparecimento aqui do mambai poderá apenas significar uma qualquer das línguas nacionais. No entanto, não podemos deixar de constatar que se o mambai serve para repreender parece não ser a língua adequada para felicitar. Com efeito, a congratulação por um qualquer ato (tópico 11) é realizada em português para 62 (51,6%) dos biografados, em tétum para 56 (46,6%) e em tétum e português para dois deles (ver tabela 46).

Língua(s)	Repreender		Felicitar	
	Falantes	%	Falantes	%
tétum	55	46%	62	52%
português	51	43%	56	47%
tétum e português	9	8%	2	2%
mambai	5	4%	---	---
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

Tabela 46. Línguas da relação interpessoal na escola

Os alunos desejariam que a **língua utilizada na escola** (tópico 12: “Na escola, gostava que a língua utilizada fosse o ...”) fosse o português para 96 dos sujeitos (80%),

o tétum para 14 (11,7%), o tétum e o mambai para outros cinco (4,2%) e português e tétum para outros quatro (3,3%), havendo um que não respondeu. Estes resultados (ver tabela 47) parecem indiciar que nem o português, nem o tétum sejam efetivamente as línguas usadas na escola, mas veiculam também o desejo de os alunos verem a sua língua materna introduzida na educação, ao mencionarem o mambai e, eventualmente, o próprio tétum.

Língua(s)	Falantes	%
português	96	80,0%
tétum	14	11,7%
tétum e mambai	5	4,2%
tétum e português	4	3,3%
Não respondeu	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

Tabela 47. Línguas que os alunos desejariam utilizar na escola

Como justificação para as suas escolhas (tópico 12.1: “porque...”), quanto à língua a ser usada na Escola, os jovens apresentam diferentes argumentos. Uns dizem respeito aos processos metacognitivos dos aprendentes ao nível da sala de aula, isto é, no **processo de ensino-aprendizagem**: “para aprender [portuguesa]” (10), “é fácil aprender português/[a] falar português” (7), “por ser a língua ensinada na escola” (5), “fácil [de] compreender” (4), “a minha professora fala português” (4), “todas as disciplinas em português” (3), “a língua é fácil” (1), “na sala falamos português” (1), “para aprender falar português” (1), “para nós podermos compreender melhor” (1), “é difícil” (1), “é mais fácil” (2), “para aprender (melhor)” (2) e “para comunicar” (1). Outros referem-se à língua pelo seu **peso político** (seu estatuto): “é a língua oficial [de Timor]”/ “por ser a língua oficial” (36), “a segunda língua oficial de Timor-Leste” (7), “são línguas nacionais e oficiais [de Timor-Leste]” (4), “as línguas português é língua oficial” (1), “as línguas oficiais de Timor-Leste” (1), “é a minha língua oficial” (1), “é uma língua oficial” (2), “é a língua oficial ou nacional” (1), “[por ser a]/ [porque é] língua nacional” (3) e “é uma língua materna” (1).

Aparecem igualmente algumas representações da língua enquanto **instrumento de relações interpessoais e intergrupais**: “para nos podermos compreender melhor” (4), porque é “fácil de comunicar com os outros” (2) ou porque

é propícia “para comunicar com países” (1). Embora com pouca expressividade, a língua também é vista pelo seu **carater afetivo**: “eu gosto de falar português” (2), “eu gosto/gostava de falar” (2), “gosto da língua” (2), “gosto mais” (1). Finalmente, embora com alguma ambiguidade de sentido, aparece como “muito importante” (1), podendo o aluno querer referir-se ao seu poder político ou ao valor da língua e, nesse sentido, a esta como instrumento de desenvolvimento.

Em síntese, as línguas que circulam na Escola, de acordo com os aprendentes, são o português e o tétum, mais esporadicamente, o tétum associado a uma língua nacional. Esta situação não impede os alunos de desejarem aprender, além do português, sobretudo, o inglês, o malaio indonésio e o francês, mas também algumas línguas nacionais ou, pelo menos, o desejo de as ver emergir em contexto escolar. É assim que lemos a indicação do mambai, do bunaque ou do tocode, como outras línguas que os sujeitos gostariam de aprender na Escola. Nesse sentido, a Escola, promovendo a diversificação na oferta de línguas, com o objetivo de responder aos desejos da sua população, vai não só promover o plurilinguismo e o desenvolvimento de uma competência plurilingue e pluricultural, já emergente no contexto familiar e social em que os alunos vivem, mas também, introduzir estes conceitos no âmbito das políticas linguísticas. Na interação professor/aluno, na perspetiva dos alunos, é principalmente o tétum que estabelece essa relação, mas também o português e, de forma mais diluída, uma língua nacional, neste caso, o mambai.

Passemos, em seguida, a um outro tipo de análise das línguas, encarando-as agora do ponto de vista do seu estatuto informal que Dabène (1994) define como “l’ensemble des représentations qu’une collectivité attache à une langue donnée” (p. 50) e que, na sua perspetiva, é construído através da interação entre várias componentes: económicas e sociais (que ligam a valorização das línguas ao acesso ao mundo do trabalho e às possibilidades de ascensão social que estas podem ou não oferecer); epistémicas (em função das exigências cognitivas que se ligam à aprendizagem das línguas) e culturais e afetivas (de acordo com as implicações que se atribui a um grupo através da língua).

É nesse sentido que Moore (2006) constata que os estatutos das línguas estão intimamente ligados às representações/imagens que lhe estão associadas e que



“les images des langues ainsi construites, au travers des critères essentiellement non linguistiques, reflètent des images de locuteurs, et [que] ce sont ces images, différentes en fonction des moments ou des interlocuteurs, qui se donnent à voir dans les choix de rattachements à certaines langues ou d’autres (...)” (p. 31).

Melo e Araújo e Sá (2006), tendo em conta não só as afirmações que acabamos de proferir, mas também o facto de as representações serem, na sua essência, evidências de perceções e interpretações generalizadas na sociedade, funcionando como passagem entre o mundo individual e o mundo social (como refere Moscovici, 1989, citado pelas autoras), remetem o conceito de imagem “para processos e produtos sociais” o que “ajuda a revelar o universo socio-afetivo dos sujeitos e a sua influência em várias formas de relações: económicas, sociais, culturais e políticas” (p. 25).

Efetivamente, as razões que os alunos apresentam para estudar línguas na Escola prendem-se essencialmente com a sua perceção, enquanto objeto de ensino-aprendizagem, mas também como instrumento de construção de relações interpessoais/intergrupais, ou seja, com razões epistémicas e sociais, na perspetiva de Dabène (1994). Já no que se refere à justificação para a escolha das línguas que gostariam de aprender, ela baseia-se, sobretudo, no seu peso político (poder político), relacionado com o seu estatuto, mas também nas suas articulações com o processo de ensino-aprendizagem.

É neste contexto que Moore (2006) reconhece que a Escola desempenha um papel importante na validação de certas funções das línguas, quer dentro, quer fora da sala de aula. E essa é uma das nossas questões investigativas, à qual estávamos a procurar dar resposta: quais as funções das línguas em contexto escolar?

### ❖ Línguas da Sociedade

Situando-nos agora em contexto social alargado, estes jovens afirmam que **na rua** (tópico 7: “mas na rua com os meus amigos e vizinhos falo...”), a língua que se apresenta com maior visibilidade é, sem dúvida, o tétum, com 87,5% das respostas, o que corresponde, no nosso universo, a 105 falantes, seguido do português, com três falantes (2,5%), do macassai, com dois (1,6%), e do mambai, com apenas um falante

(0,8%). Um dos biografados não respondeu e aqueles que demonstram maior abertura ao plurilinguismo utilizam o tétum, associado a outra língua (ver tabela 48).

Língua(s)	Falantes	%
tétum	105	87,5%
português	3	2,5%
macassai	2	1,7%
mambai	1	0,8%
tétum e português	5	4,2%
tétum e mambai	2	1,7%
tétum e malaio indonésio	1	0,8%
Não respondeu	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

Tabela 48. Línguas da rua

Na Comunicação Social e mais concretamente **na rádio** (tópico 16: “A rádio que oiço é em ...”), a língua preferida é o tétum, com 65 dos biografados a indicarem-na como a língua em que ouvem rádio, o que equivale a 54,1%. Onze alunos fazem-no em português e um em malaio indonésio. Existem, ainda, 29 sujeitos que a ouvem em português e tétum; quatro em tétum, português e indonésio; dois em tétum, inglês e português; um em macassai e português; e um em tétum, malaio indonésio, inglês e português. Dois não responderam e há três respostas inválidas (ver tabela 49).

Quanto às **línguas que gostaria de ouvir na rádio** (tópico 16.2: “Eu gostava de ouvir rádio nas seguintes línguas...”), 23 dos sujeitos indicam o inglês, o português, o tétum e o malaio indonésio, enquanto outros 23 apontam o português, mas também 22 mencionam o tétum e o português. O tétum é referido por 16 dos biografados, mas também o tétum, o malaio indonésio e o português, enquanto o tétum e malaio indonésio são apontados por dois dos sujeitos. Quatro referem o inglês e também quatro, o inglês, malaio indonésio e português. A partir daqui, há apenas indicações pontuais das outras línguas: dois para o malaio indonésio, dois também para o tétum e malaio indonésio, assim como dois para o tétum, português e inglês. Os pares português e malaio indonésio, tétum e inglês, inglês e português, inglês e malaio indonésio foram referidos, cada um, por um único sujeito. Dois dos biografados não respondem (ver tabela 49).

Língua(s)	Línguas da rádio que ouvem		Línguas que gostavam de ouvir	
	Falantes	%	Falantes	%
inglês	0	0,0%	4	3,3%
malaio indonésio	1	0,8%	2	1,7%
malaio indonésio e inglês	0	0,0%	1	0,8%
português	11	9,2%	23	19,2%
português e inglês	0	0,0%	1	0,8%
português e macassai	1	0,8%	0	0,0%
português e malaio	0	0,0%	1	0,8%
português, malaio indonésio e inglês	0	0,0%	4	3,3%
tétum	65	54,2%	16	13,3%
tétum e inglês	0	0,0%	1	0,8%
tétum e malaio indonésio	0	0,0%	2	1,7%
tétum, malaio indonésio e inglês	1	0,8%	0	0,0%
tétum e português	29	24,2%	22	18,3%
tétum, português e inglês	2	1,7%	2	1,7%
tétum, português e malaio indonésio	4	3,3%	16	13,3%
tétum, português, malaio indonésio e inglês	1	0,8%	23	19,2%
Não respondeu	2	1,7%	2	1,7%
Resposta não válida	3	2,5%	0	0,0%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 49. Línguas que ouvem e que gostariam de ouvir na rádio**

**As canções** (tópico 16.1: “As canções [que ouço] são em....”) são, sobretudo, ouvidas em português, com 27 indicações, ou em tétum, português, inglês e malaio indonésio, com 22 referências. Mas há quem as oiça apenas em tétum (16) e quem as oiça em malaio indonésio, tétum e português (15), português e tétum (14) ou em inglês, português e tétum (6). Apenas três sujeitos declaram ouvir em inglês, malaio indonésio e português; e outros três em tétum e malaio indonésio. O inglês é apontado por dois sujeitos como a única língua em que ouvem canções, ocorrência que também se verifica em relação ao malaio indonésio. Há ainda quem refira as combinações malaio indonésio e inglês; malaio indonésio e português; malaio indonésio, inglês, malaio e tétum; “india”, português e tétum; malaio indonésio, malaio, português e tétum; e malaio indonésio, mambai, português e tétum. Dois dos biografados não responderam e duas respostas são inválidas pelo facto de terem indicado “colelemai” (canção popular) e “suruleok” (dança de salão) (ver tabela 50).

Línguas	Falantes	%
português	27	22,5%
tétum, português, inglês e malaio indonésio	22	18,3%
tétum	16	13,3%
tétum, português e malaio indonésio	15	12,5%
tétum e português	14	11,7%
tétum, português e inglês	6	5,0%
português, inglês e malaio indonésio	3	2,5%
tétum e malaio indonésio	3	2,5%
malaio indonésio	2	1,7%
inglês	2	1,7%
malaio indonésio e inglês	1	0,8%
português e malaio indonésio	1	0,8%
tétum, malaio indonésio, inglês e malaio	1	0,8%
tétum, português, malaio indonésio e mambai	1	0,8%
tétum, português, malaio indonésio e malaio	1	0,8%
tétum, português e “índia”	1	0,8%
Não respondeu	2	1,7%
Respostas não válidas	2	1,7%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 50. Línguas das canções que os alunos ouvem**

Já no que se refere à **comunicação social escrita** (tópico 17: “já vi jornais escritos em...”), isto é, às línguas com as quais os jovens contactam nos jornais, constata-se que esta situação ocorre preferencialmente em tétum (48), seguido do português e do tétum (19); do português, do tétum e do malaio indonésio (17); do português (14); do português, do tétum, do inglês e do malaio indonésio (9); e do português, do inglês e do tétum (6). Apenas três referem o inglês, português e malaio indonésio, enquanto o inglês e o malaio indonésio; o inglês e o tétum; o tétum e o malaio indonésio; e o malaio indonésio e o macassai são referidos, cada um, por apenas um sujeito (ver tabela 51).

Língua(s)	Falantes	%
tétum	48	40,0%
tétum, português e malaio indonésio	19	15,8%
tétum e português	17	14,2%
português	14	11,7%
tétum, português, inglês e malaio indonésio	9	7,5%
tétum, português e inglês	6	5,0%
português, inglês e malaio indonésio	3	2,5%
malaio indonésio e inglês	1	0,8%
malaio indonésio e macassai	1	0,8%
tétum e inglês	1	0,8%
tétum e malaio indonésio	1	0,8%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 51. Línguas da comunicação social escrita**

Ao procurar situações do quotidiano com eventual significado para os biografados, indagámos que língua(s) usava(m), quando jogavam/assistiam a um jogo de futebol<sup>110</sup> (tópico 19<sup>111</sup>: “Quando jogo futebol grito em ...), isto é, as **línguas da relação interpessoal fora da Escola**, nesta situação (ver tabela 52). As respostas foram muito díspares: 71 afirmam que o fazem em tétum, 15 em português. No entanto, cremos poder contabilizar mais oito respostas para o português pelo facto de três afirmarem gritar “Viva, (o) golo!” e cinco, “Golo, golo!”. Um outro, que escreve “golu, golu”, poderá ser contabilizado no tétum. Apenas um recorre ao tétum e português, outro recorre ao macassai e um terceiro ao português, tétum, malaio indonésio e inglês. Vinte e dois dos biografados afirmam gritar pelo nome de clubes: Futebol Club do Porto (10), Benfica (3), “Futebol Club Sporting”/Sporting (5), Real Madrid (3) e Barcelona (1). Dois sujeitos afirmam gritar “ataca”.

Língua(s)	Falantes	%
tétum	72	60,0%
português	23	19,2%
tétum e português	1	0,8%
macassai	1	0,8%
tétum, português, malaio indonésio e inglês	1	0,8%
Resposta não válida	22	18,3%
<b>Total</b>	<b>120</b>	<b>100%</b>

**Tabela 52. Línguas da relação interpessoal fora da Escola: futebol**

<sup>110</sup> Desporto muito popular em Timor-Leste, praticado quer por rapazes, quer por raparigas.

<sup>111</sup> Por lapso, na codificação das biografias passou-se dos 17 para o 19.

Finalmente, os últimos tópicos (20-23, ver figura 24) pretendiam identificar os **espaços onde diferentes línguas, com diferentes estatutos, se poderiam encontrar**. Tendo em conta as respostas obtidas, julgamos que esta questão se terá revelado confusa para as crianças, embora no pré-teste, por nós realizado, não se tenha detetado nenhuma dificuldade. Não sabemos se pela sua formulação, ou se pela configuração do espaço para responder.

*Dá exemplos de sítios onde encontres palavras em:*

- *Tétum (tópico 20):*  
\_\_\_\_\_
- *Português (tópico 20.1):*  
\_\_\_\_\_
- *Inglês (tópico 21):*  
\_\_\_\_\_
- *Malaio indonésio (tópico 21.1):*  
\_\_\_\_\_
- *Chinês (tópico 22):*  
\_\_\_\_\_
- *Árabe (tópico 22.1):*  
\_\_\_\_\_
- *Línguas de Timor-Leste (tópico 23):*
  - *Macassae:*  
\_\_\_\_\_
  - *Fataluko:*  
\_\_\_\_\_
  - *Mambai:*  
\_\_\_\_\_
  - *Outras:*  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Fig. 24. Tópicos 20-23 da biografia linguística dos alunos

Mesmo assim, podemos concluir que o contacto com o **tétum**, tópico ao qual 16 dos biografados não responderam, se faz em casa (45), embora haja quem responda de forma mais genérica, indicando “em Timor-Leste”, “em todo o Timor” ou ainda “no país” (15). Aparece também no “mercado/bazar” (21), ou “na rádio Timor-

Leste” (19), enquanto nos “jornais, revistas ou televisão” apenas um o refere. Encontramo-lo igualmente na Escola (17), no hospital (6), “na rua” ou com “os vizinhos”, no banco (5), na “Timor Telecom” (2), na “capital” (4), na loja (4) e nas compras (1). Apenas três alunos referem a Igreja (ver tabela 53).

No que respeita ao **português** (tópico 20.1) (ver tabela 53), este encontra-se intimamente ligado à Escola/“livros da escola” ou até mesmo em “hau ba eskola” (60), mas também “em todo o Timor”, “no nosso país”, “todas as comunidades falam português”, “em o nosso país”, na “RD de Timor-Leste” (17), nos serviços públicos/repartições (11), na rua (5). Na comunicação social surge associado à televisão (RTP/“RTP Timor-Leste”, talvez RTP internacional) (19), enquanto os jornais e revistas só captam as referências de três dos sujeitos. Aparece também ligado a uma empresa de telecomunicações, a Timor Telecom, com duas referências, tal como já acontecia com o tétum. E embora alguns refiram que falam português em casa, a verdade é que apenas um aponta a “casa” como espaço de contacto com o português, sendo menos referenciado do que os contextos “hospital”, “a praia” “o mercado” e a “igreja”, com duas referências cada um. Não responderam 16 dos biografados, relativamente a este tópico.

No que concerne ao **inglês** (tópico 21) (ver tabela 53), parece-nos poder afirmar que o contacto com esta língua ocorre, principalmente, na interação de rua (30) ou junto de instituições internacionais (20), mas também no âmbito da formação (5) e assumindo a forma escolar, incluindo aqui as escolas (secundárias) (7) e Universidade (5) e ainda “curso” (2), “dicionário” (1) ou “livro” (2). Hotéis e praias também não ficam excluídos, com dois sujeitos a referir cada um deles. Mais nebuloso se torna perceber o que significa efetivamente “comunidade de língua inglesa” ou “na comunidade inglesa”, “na(s) comunidade(s) onde fala inglês”, resposta que contabiliza 11 referências no total, mas que nos deixa envoltos numa ambiguidade: referem-se à “comunidade de língua inglesa” que permanece no território ou a algo de âmbito mais genérico? Não responderam 48 dos biografados, relativamente a este tópico.

Em seguida, o **malaio indonésio** (tópico 21.1) (ver tabela 53) é reconhecido como sendo utilizado “na rua” (15), “em todo o país”/ “no nosso país”/ “em todo o Timor” (14), mas também em “toko” (cujo significado é *loja* em malaio indonésio) (3), “na loja” (14), em “Campo Alor” (10), mas também na RTK (Rádio Timor Kmanek, rádio

da Diocese de Díli) (9), televisão (8) e no mercado (7). Dos respondentes, três reconhecem ser a língua falada em casa. Não deixa, contudo, de ser enigmático, quando é afirmado que “nas comunidades fala indonésia e malaio”. Julgamos que os alunos se estarão a referir ao malaio indonésio e ao malaio falado na Malásia, embora na biografia apareça explicitamente “malaio indonésio”. Será que estavam a aludir ao malaio da comunidade islâmica? Não responderam 33 dos biografados ao tópico 22.1.

O “**chinês**” (tópico 22) (ver tabela 53) aparece associado ao comércio, quer se refira apenas “loja” ou “loja 888”, “Audian” ou até “mercado” (34) e mesmo em “toko” (1), mas também, de certo modo, restringido à “comunidade chinesa” (12), ou aos “países que falam chinês/ no seu país” (3) ou à embaixada chinesa (6) e à Universidade D. Martinho (14). Há também quem contacte com o chinês em casa dos primos, em casa e na televisão (1) e quem afirme “não ouve” (1). Não responderam 48 dos biografados a este tópico.

O **árabe**<sup>112</sup> (tópico 22.1), por sua vez, surge como a língua da “comunidade árabe” (12), situada geograficamente “no Campo Alor<sup>113</sup>” (9), ligado, igualmente, ao negócio, porque “na loja” (8) ou no “restaurante” (8) os biografados dizem contactar com esta língua. Também na *Mejid* (11), na televisão (6), na rua (3), com “o vizinho” (2) ou na rádio (2) são oportunidades para não desconhecer o árabe (ver tabela 53). Dos biografados, 45 não responderam a este tópico.

Quanto às **línguas nacionais** (tópico 23), embora a maioria das crianças (111) não tenha respondido, elas encontram-se, sobretudo, na comunidade local, na interação com a família (tios, pais, avós, “em casa”) e com os vizinhos, mas também, na rua e no mercado, ainda que haja quem diga contactar com a comunicação escrita em mambai e com a música, em macassai (ver tabela 53).

Em conclusão, podemos constatar que o plurilinguismo das crianças vai-se construindo nas interações familiares (mães, pais, avós e primos), nas quais os falantes vão utilizando diferentes línguas. É sobretudo na Escola que o português é introduzido, língua com estatuto de língua cooficial e de língua de instrução. Já em contexto social

---

<sup>112</sup> Segundo Mari Alkatiri, na entrevista que nos concedeu, não é o árabe que se fala na comunidade muçulmana, mas sim uma variante de malaio.

<sup>113</sup> Até 1975, era designado por Campo Mouro onde estava instalada a comunidade muçulmana. Passou a chamar-se *Kampung Alor* por lá terem desembarcado indonésios, muçulmanos, vindos da ilha de Alor, após aquela data.



alargado, a criança compreende que o mundo linguístico é mais vasto que o de casa e/ou da escola, mesmo que não domine algumas dessas línguas, adquirindo deste modo uma cultura linguística alargada e implícita.

Espaços de contacto	Tétum	Português	Inglês	Malaio indonésio	Chinês	Árabe	Línguas nacionais
Casa	45	1	-----	3	2	----- -	8
Timor-Leste	15	17	-----	14	-----	-----	-----
Negócio: restaurante, compras, loja, mercado/bazar	26	2	-----	22	35	16	7
Rádio	19	-----	-----	10	-----	2	-----
Jornais, revistas	1	3	-----	1	-----	-----	-----
Televisão	1	19	-----	8	1	6	-----
Hospital	6	2	-----	2	-----	-----	-----
Escola	17	60	17	2	14 (Univ. D. Martinho)	-----	-----
Rua/ vizinhos	5	5	30	11	-----	5	4
Banco	5	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Capital	4	-----	-----	-----	-----	-----	-----
Igreja	3	2	-----	-----	-----	11-Mejid	-----
Serviços públicos	-----	11	-----	-----	-----	-----	-----
Timor Telecom	2	2	-----	2	-----	-----	-----
Praia	-----	2	2	-----	-----	-----	-----
Instituições Internacionais	-----	-----	20	-----	-----	-----	-----
Formação	-----	-----	5	-----	-----	-----	-----
Hotéis	-----	-----	2	-----	-----	-----	-----
Campo Alor	-----	-----	-----	10	-----	21	-----
Comunidade linguística	-----	-----	11	1	12	-----	-----
Não Respondeu	16	16	48	33	48	45	111

Tabela 53. Espaços de contacto com as línguas

#### **4.1.1.2. Imagens dos falantes de algumas dessas línguas**

Para complementar esta caracterização linguística dos alunos timorenses inquiridos e tendo em conta que a capacidade de desenvolver atitudes positivas em relação às línguas e às pessoas que as falam facilita a sua aprendizagem, solicitámos aos docentes das turmas, onde foram aplicadas as biografias linguísticas, que sugerissem aos restantes alunos, que não os biografados, que desenhassem os falantes das línguas oficiais e das línguas de trabalho de Timor-Leste.

A opção pelos desenhos foi feita, tal como explicitámos no capítulo 3 (secção 3.2.1.1.2.), na medida em que estes são meios de acesso às representações sociais, revelando através de traços gráficos, as imagens que estes jovens construíram sobre as línguas e os seus falantes, a partir do seu meio envolvente. Permitem, igualmente, ter acesso ao imaginário e/ou à imaginação de certas crianças, quando estas não respondem através de “representações partilhadas”, isto é, da forma expectável. Esta questão do imaginário preocupa-nos apenas em função de um objetivo didático, no campo da aprendizagem das línguas, tanto mais que estamos a trabalhar em contexto multilingue e multicultural, o mesmo ao qual Perregaux (2011) se refere, quando escreve:

“dans les sociétés plurilingues et pluriculturelles actuelles, l'appropriation de plusieurs imaginaires, dont certains auront des places communes, devient la règle; dans la vie quotidienne, ces imaginaires sont mis en dialogue, en confrontation, en négociation à travers les contacts qui s'établissent entre personnes provenant de différents groupes linguistico-culturels et ont à s'assouplir et à se modifier pour de nouvelles compréhensions entre acteurs sociaux” (p. 5).

Era nosso intuito acedermos não só aos traços estereotipados e pertencentes ao imaginário dominante, como também a outros que estes alunos pudessem ter construído a partir de experiências sociais, no decorrer das quais tivessem sido postos em contacto com falantes das línguas oficiais e de trabalho. Procurávamos deste modo dois tipos de imaginário: um etno-socio-cultural (Boyer, 2001) e um outro, o imaginário criativo (Merle, 2006; Bachelard, 1990), seguindo de perto a proposta de Perregaux (2011).

Assim, o primeiro, que pode ser definido, como já referimos no capítulo 3, utilizando as palavras de Perregaux (2011), como “une forme d’espace de références partagés par une société, et qui s’opérationnalise comme compétence culturelle dans la communication” (p. 3), inclui os constituintes de base do núcleo duro da competência cultural, na opinião de Boyer (2001, p. 334) e “concerne non seulement l’identité collective mais aussi les autres constructions identitaires au sein de la société” (ibidem). Para este autor, a competência cultural é constituída

“d’un ensemble diversifié de représentations partagées, qui ont autant d’images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à-connaître/penser/dire qu’il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication” (ibidem).

Daí que, nos desenhos, se possam inscrever as referências partilhadas de uma dada sociedade, as representações dos implícitos que facilitam a comunicação e permitem que os falantes possam reconhecer-se enquanto atores sociais, tendo construído uma mesma pertença (cf. Perregaux, 2011, p. 5).

O segundo, isto é, o imaginário criativo é entendido como “une capacité de penser, de construire des images au delà des formes reconnues des représentations sociales, un écart par rapport au réel construit collectivement” (Merle, 2006, citada por Perregaux, 2011, p. 3). Para Bachelard (1990, de acordo com Perregaux, 2011) seria possível que algumas crianças pudessem passar de um imaginário reprodutor (o etno-socio-cultural) para um imaginário criativo (expansão do imaginário etno-socio-cultural). Enquanto o primeiro se ligaria ao passado, o segundo seria uma promessa de futuro e seria constituído por elementos dos domínios objetivo (estereótipos culturais e símbolos nacionais) e subjetivo.

O percurso, por nós aqui definido para o tratamento dos desenhos, é o seguinte:

- i. breve descrição dos desenhos (ver anexo 6.2.);
- ii. preenchimento de uma grelha de análise (ver anexo 6.3.) e eliminação de alguns por falta de traços que nos permitam incluí-los num dado grupo, com a classificação de “indefinidos”;
- iii. síntese relativa a cada grupo de falantes;

iv. conclusão.

Dado que o conceito de estereótipo (ou “símbolo”) vai agora surgir com uma função relevante na análise dos desenhos e não tendo sido ainda definido, iremos agora fazê-lo de forma breve. Assim, os estereótipos são entendidos como “as estruturas cognitivas baseadas nos conhecimentos, crenças e expectativas por parte de um conjunto de pessoas, manifestando-se em características, atributos e comportamentos face a um grupo específico de sujeitos, normalmente com uma forte conotação avaliativa”, utilizando as palavras de Schmidt e Araújo e Sá (2006, p. 11).

Tomando em consideração a categorização de Perregaux (2011), retomada de Boyer (2001), consideraremos como:

- estereotipia ideológica, as representações/imagens (tomadas aqui como sinónimas) de tipo religioso, económico ou político;
- estereotipia (símbolo) nacional, as imagens que remetem para símbolos como as bandeiras ou as suas cores, para personalidades/personagens representativas desses países, etc;
- estereotipia (símbolo) cultural, as representações que se relacionam com a forma de vida de um dado povo, na qual se incluiria a própria língua;
- estereotipia (símbolo) social, as imagens que remetem para a hierarquização social, atitudes dos membros de uma comunidade.

**i. Breve descrição dos desenhos**

A distribuição dos 51 desenhos recolhidos (anexo 6.1.), em função do sexo e nacionalidade das figuras representadas, é a seguinte (ver tabela 54):

Australianos		Indonésios		Portugueses		Timorenses	
H	M	H	M	H	M	H	M
41	11	33	19	34	20	35	18
Total: 52		Total: 52		Total: 54		Total: 53	

**Tabela 54. Distribuição dos desenhos por sexo e por nacionalidade**

A disparidade que se nota entre o número de desenhos e o número de representações gráficas de cada grupo de nacionais, que ultrapassa os 51, é devida ao

facto de, num desenho, poder haver mais do que uma figura a representar um determinado grupo.

Embora a presença masculina prevaleça na representação dos falantes de todos os países, no que respeita à representação feminina, as portuguesas são as que surgem em maior número, seguidas pelas indonésias e pelas timorenses e colocando as australianas no final. Esta disparidade na representação icónica das australianas não pode deixar de ser relacionada com a presença das forças de segurança australianas em Timor-Leste, que atualmente apresentam um número reduzido de elementos femininos. Na polícia, por exemplo, entre 50 elementos australianos, que existiam em 2010, apenas oito eram mulheres, de acordo com a informação que recolhemos junto da força das Nações Unidas, UNMIT.

## **ii. Preenchimento de uma grelha de análise não focada**

Em seguida, procedeu-se a uma descrição não focada dos desenhos (anexo 6.2.) agrupados por nacionalidades. No decorrer deste processo, fomos numerando os desenhos e assinalando a uma cor acinzentada aqueles que representavam mulheres, de modo a contabilizar as representações do sexo feminino.

## **iii. Síntese relativa a cada grupo de falantes**

Posteriormente, iniciámos a análise dos desenhos (ver anexo 6.3.), de acordo com a grelha por nós elaborada (ver capítulo 3, secção 3.3.3.), contemplando os seguintes parâmetros: (1) estereótipo ideológico; (2) imaginário etno-socio-cultural (símbolos culturais, símbolos nacionais e símbolos sociais) e (3) imaginário criativo, segundo Perregaux (2011, com base em Boyer, 2001; Merle, 2006 e Bachelard, 1990). Os desenhos considerados “indefinidos” devem essa classificação ao facto de serem repetitivos, configurando, frequentemente, diferentes nacionalidades ou não exibindo qualquer traço criativo ou estereotipado que contribuisse para a individualização daquele grupo, pelo que não foram considerados para a análise.

A leitura dos resultados obtidos permite-nos constatar que a predominância das categorias varia em função das nacionalidades. No entanto, verifica-se uma prevalência dos **símbolos nacionais** na representação de todas as nacionalidades

(australianos, 19; portugueses, 18; indonésios, 18; timorenses, 13), presentes através das bandeiras, ou das cores destas no vestuário, ou até através da representação do vestuário típico do país ou de legendas identificativas, algumas em que a nacionalidade é reafirmada.

Já no que respeita aos **símbolos culturais** eles surgem com maior predominância nas autorrepresentações dos timorenses (timorenses, 31; indonésios, 10; portugueses, 4; e australianos, 1), tal como os **símbolos sociais** (timorenses, 17; portugueses, 10; australianos, 1; e indonésios, zero). Aqueles símbolos culturais aparecem expressos através de atividades desportivas associadas a uma dada sociedade, como, por exemplo, as artes marciais na Indonésia (ver desenho 5, no anexo 6.1.), ou de peças de vestuário típico, como a salenda, ou de danças folclóricas, como o vira, ou através da expressão linguística, legendando os alunos as imagens de acordo com a língua do falante ou evocando figuras simbólicas de um dado país (a título de exemplo, ver figuras 36 e 44). Já os símbolos sociais revelam-se através de uma pertença social, como é o caso do grupo socioprofissional dos professores, pela presença de um livro, de um computador ou de uma pasta, pelo uso de um fio ao pescoço, de uma peça de vestuário ou de um enfeite simbólico.

No que respeita aos **estereótipos ideológicos**, eles surgem associados principalmente às representações dos indonésios e de forma mais diluída à dos australianos e portugueses (indonésios, 8; australianos e portugueses, 1; timorenses, zero), enquanto o **imaginário criativo** surge ligado, sobretudo, às representações dos australianos e, em menor escala, aos portugueses e timorenses (australianos, 12; timorenses, 9; portugueses, 4; e indonésios, 5). É, principalmente, dentro deste imaginário etno-socio-cultural que as representações se manifestam.

No entanto, também verificámos que há imagens que:

- representam indistintamente vários povos. É o caso do desenho 12 (ver figura 46) onde a portuguesa e a timorense são representadas com grandes parecenças, mas também nos desenhos 33 (ver figura 36) e no 37 (ver figura 25), onde a mesma configuração de português é igualmente reutilizada para simbolizar um australiano no desenho 30 (ver figura 26).



Fig. 25. Desenho 37



Fig. 26. Desenho 30

- reproduzem ilustrações dos manuais de Língua Portuguesa. O desenho 31 (ver figura 28 e anexo 6.1.) usa a representação de uma avó para simbolizar a senhora timorense mais velha (“katua”) e a de um menino para representar um australiano, sendo ambos os desenhos inspirados no manual para o 5.º ano, “De mãos dadas” (pp. 5 e 6). Do mesmo modo, a figura 27, representando uma indonésia com uma saia em batik, é sugerida pela ilustração do manual “8 mundos 8 vozes” (p. 40). Também nos desenhos 36 e 44 (ver anexo 6.1.), o desenho da australiana e do português, são copiados do manual de 6.º ano, onde surgem na página 23 do caderno de exercícios. O desenho do australiano do desenho 33 (“My name is Willi”) (ver figura 36) é igualmente decalcado no mesmo modelo masculino da página do manual.



Fig. 27. Desenho 36 - indonésia



Fig. 28. Desenho 31 - timorenses



- apresentam a mesma coloração representando povos diferentes. É o caso do desenho 21 (ver figura 29) onde português e indonésio aparecem a verde e vermelho, ou do 43, onde o português e o timorense aparecem com as mesmas cores (verde e azul) (ver figura 30);

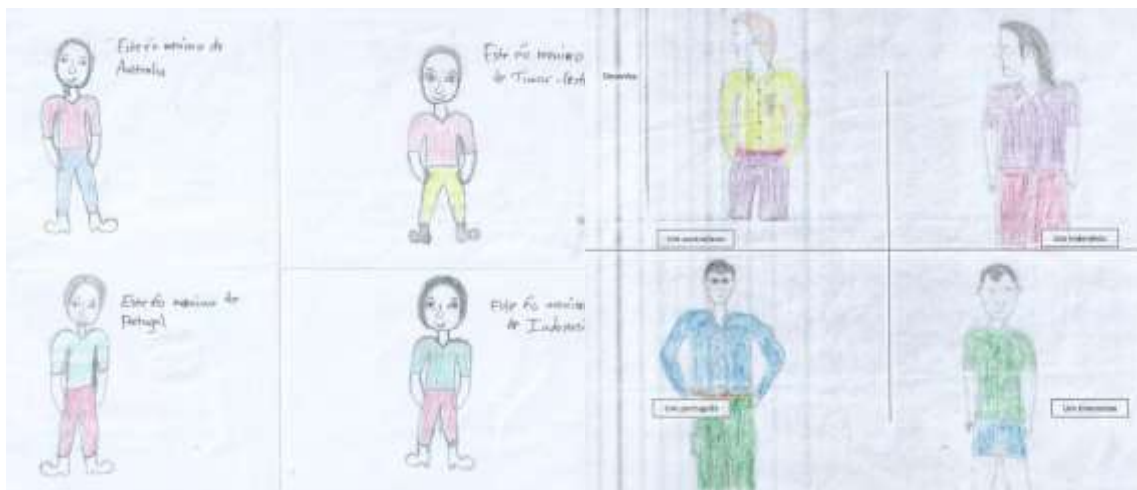


Fig. 29. Desenho 21

Fig. 30. Desenho 43

- se apresentam com maior visibilidade na página do que outras. No desenho 20 (ver figura 31) aparece com mais destaque a indonésia, seguida pela portuguesa, depois pela australiana e finalmente, pela timorense. No desenho 7 (ver figura 34) a portuguesa destaca-se por oposição aos restantes. Esta oposição pode surgir não só através do traço gráfico, como pela oposição de género (ver figuras 32 e 34). Nos desenhos 26 (ver figura 35) e 47 (ver figura 33) constata-se que a presença de Timor-Leste aparece minimizada.



Fig. 31. Desenho 20

Fig. 32. Desenho 14



Fig. 33. Desenho 47



Fig. 34. Desenho 7



Fig. 35. Desenho 26

Alguns desenhos são acompanhados por legendas, havendo apenas um em que esta varia em função da língua do falante (desenho 33) (ver figura 36).



Fig. 36. Desenho 33

Estas legendas são muito simples e algumas delas restringem-se apenas a “Australia” “Português/(a)”, “Indonésio/a” ou ainda “Timorense”. Nas mais elaboradas, constata-se falta de concordância de género (“Este é o menina... /Este menina de ...”), mas também omissão de verbo (“Este menino indonésia”) ou registo de formas oralizantes, como “Esté a menina de ...”. Verificam-se algumas interferências do malaio indonésio em “Este é o menino esta rápido em Austrália” (*rapi*, significa em malaio indonésio “asseado”) ou “Este é o menino bonito tercemal em Timor-Leste” (*terkemal*, significa nesta língua “conhecido”).

O trabalho realizado até agora permitiu-nos elaborar o seguinte quadro comparativo dos quatro tipos de falantes (ver tabelas 55 e 56):

Homens					
		Australianos (41)	Portugueses (34)	Indonésios ( 33)	Timorenses (35)
Cabelo	Ruivos/loiros	15	1	-----	3
	Escuro	17	16	16	11
	Curto	9	11	13	10
	Comprido	5	-----	5	5
	Careca (cabelo rapado)	-----	-----	1	-----
Vestuário	Calças	9	13	11	2
	Calções	7	2	8	6
	T-shirt	11	10	8	6
	Camisa	-----	5	9	1
	Camuflado/farda militar	1	1	4	-----
	Fato de treino /de artes marciais	-----	-----	5	-----
	Túnica	-----	-----	-----	1
	Traje tradicional	-----	-----	-----	17
Calçado	Sapatos	8	2	9	2
	Botas	6	3	4	3
	Ténis	5	7	2	-----
	Sandálias	4	-----	-----	-----
	Chanatas	4	-----	3	4
	Descalços	4	-----	-----	8
Adereços / aspeto físico	Fio ao pescoço	2	1	-----	-----
	Diadema -	1	-----	-----	-----
	Chapéu/Boné /Gorro	1	2	1	-----
	Óculos	2	4	2	-----
	Piercing	1	-----	-----	-----
	Brinco	-----	2	-----	-----
	Barba ou bigode	-----	5	1	1
	Mochila/saco	-----	3	-----	-----
	Relógio	-----	2	-----	-----
	Salenda	-----	-----	3	6

	<i>Taqiyah</i>	-----	-----	3	-----
	<i>Kaibauk</i>	-----	-----	-----	15
	<i>Tais mane</i>	-----	-----	-----	3
	Plumas	-----	-----	-----	4
	<i>Belak</i>	-----	-----	-----	8
	Bracelete	-----	-----	-----	2
	<i>Catana/Surik</i>	-----	-----	-----	12
	Escudo	-----	-----	-----	3
	<i>Bibi fulun</i>	-----	-----	-----	1
Figuras simbólicas		Vaqueiro/ran- cheiro aborígenes	Camões Zé Povinho	Militares indonésios Religião islâmica	Várzeas Trajes tradicionais

**Tabela 55. Sistematização do aspeto físico dos falantes masculinos e identificação das figuras simbólicas nos desenhos**

Mulheres					
		Australianas (11)	Portuguesas ( 20)	Indonésias( 19)	Timorenses (18)
Cabelo	Escuro	7	13	9	11
	Louro ou ruivo	2	5	-----	3
	Comprido	6	8	6	5
	Curto	3	2	-----	10
	Careca	-----	-----	-----	1
Vestuário	Blusa/camisa	8	11	7	2
	Cabaia	-----	-----	3	5
	Túnica	-----	-----	-----	1
	Vestido	2	4	1	4
	Calça	1	3	1	2
	Calções	1	-----	2	6
	Casaco	1	-----	1	
	T-shirt	2	-----	2	6
	Saia/saia-calça	8	9	9	2
	<i>Tais feto</i>	-----	-----	-----	12
Calçado	Sapatos	2	7	5	3
	Sandálias	2	1	2	4
	Botas	2	1	1	3
	Chanatas	1	-----	2	2
	Ténis	-----	2	1	1
	Descalça	1	3	2	4

Adereços / aspeto físico	Bâton	1	-----	-----	-----
	Bandolete	-----	1	1	-----
	Bolsas/carteira	1	-----	-----	5
	Brincos		-----	1	1
	Cesto	2	-----	-----	-----
	Colar	2	1	1	5
	Fio ao pescoço	-----	-----	1	1
	Gancho, lacinhos	-----	2	5	2
	<i>Headphones</i>	1	-----	-----	-----
	<i>Kaibauk</i>	4	-----	-----	9
	Livro	-----	5	-----	-----
	“masca”	-----	-----	-----	1
	Mochila	-----	2	-----	-----
	Pasta	-----	1	-----	-----
	Pulseira	-----	1	-----	-----
	Óculos escuros	-----	-----	-----	1
	Pulseira	-----	-----	-----	-----
	Saco à tiracolo	-----	5	1	-----
	Salenda	-----	-----	-----	3
	Telemóvel	1	-----	-----	-----
	Véu islâmico	-----	-----	1	-----

Tabela 56. Sistematização de aspetos físicos dos falantes femininos dos desenhos

#### iv. Síntese relativa a cada grupo de falantes

Podemos, agora, sintetizar do seguinte modo cada grupo de falantes:

- Australianos

Dos 52 desenhos de australianos, 41 representam o sexo masculino e 11 o feminino. Os homens apresentam-se com o cabelo escuro (17), mas também ruivos e louros (15), e curto (9), embora cinco desenhos o representem comprido. Vestem calças (9) que alternam com calções (7) e com t-shirt (11). Usam sapatos (8), botas (6), ténis (5), chanatas, designadas em Timor-Leste por “chinelas japonesas” (4) e quatro estão descalços. Como enfeites, podem colocar um fio ao pescoço (2) ou usar um *piercing*. Apenas dois deles usam óculos. As australianas, por seu turno, são vistas de cabelo escuro (7) e comprido (6), usando preferencialmente blusas (8) e saias ou saias - calça (8), mas também vestidos e *t-shirt* (2) e, de forma mais esporádica, casaco (1), calças e calções (1). Preferem, na perspetiva das crianças, botas, sapatos ou sandálias (2), mas também usam chanatas (1), estando apenas uma descalça. Os colares (2) e os lábios pintados (1) podem ser formas de se enfeitarem, enquanto o uso de telemóvel e de *headphones* tem cariz mais utilitário. Na mão, trazem bolsas (1).

Relativamente aos estereótipos encontrados, eles são, sobretudo, símbolos nacionais, quer seja a bandeira desenhada (12), quer seja pela utilização das suas cores e pelo aspeto gráfico das roupas (17), quer ainda pela impressão do nome “Austrália” em peças de vestuário (1). Além destes, surgem símbolos culturais tais como a associação da língua inglesa a uma imagem: “My name is Willi” (ver figura 36) ou a presença de livros (4). Nos símbolos sociais, incluiríamos a representação do “vaqueiro” (ver desenho 40, figura 37) e de todo um grupo social que usa *piercing* no nariz, fios ao pescoço, *headphones* e telemóvel. A inclusão do desenho do aborígine (ver desenho 22, figura 38) suscitou-nos algumas dúvidas, mas optámos por inclui-lo na categoria do imaginário criativo, seguindo Perregaux (2011).





Fig. 37. Desenho 40 (vaqueiro/rancheiro)



Fig. 38. Desenho 22 (aborígene)

No que respeita às estereotípias ideológicas, apenas vislumbrámos a presença de um militar australiano, de camuflado e com a sua arma, acompanhado pela respetiva bandeira nacional (ver desenho 41, figura 62). Há também a afirmação de uma identidade própria que corresponde à legenda: “Eu sou australiano” (ver desenho 46, figura 42), que se opõe à maior parte das restantes que registam frases do tipo: “Este é o/a menino/a...de Austrália”. No que diz respeito ao imaginário criativo, houve traços que não conseguimos interpretar, tais como a representação de um australiano sob a forma de “Príncipezinho” de Saint Exupéry (ver figura 39) e um outro, já mencionado, com uma tiara na cabeça (desenho n.º 46, figura 42), mas também o do desenho 26 (ver figura 35), anteriormente apresentado, em que o australiano é, ou parece ser, de origem oriental.



Fig. 39. Desenho 37

Um terceiro desenho, o n.º 7 (ver figura 34), parece-nos querer estabelecer uma relação de proximidade entre australianos, indonésios e timorenses, representando-os sob um traço comum, estilizado e longilíneo. O desenho n.º 12 (ver figura 46), com uma australiana usando tecidos transparentes que deixam ver não só a roupa interior, como o próprio corpo, leva-nos a pensar que o seu autor quis evidenciar uma certa ousadia de costumes deste grupo. Por último, encontrámos dois desenhos que acreditamos simbolizarem a presença de aborígenes (veja-se, a título exemplificativo, o desenho 22, figura 38), sentados no chão, pernas cruzadas, descalços e a tocar flauta e cuja classificação, como já referimos, nos causou alguma dificuldade.

Alguns dos traços exibidos nestes imaginários permitem-nos pensar que os australianos são vistos como um grupo prático, desportivo, descontraído, ousado, empreendedor e, de certo modo, ligado a novas tecnologias, mas também exibindo alguma pressão (desenhos 41 e 45) (ver figuras 62 e 49), quer militar, quer empresarial.

Face a esta imagem, quase que nos arriscaríamos a concluir que os australianos simbolizam o que os timorenses designam por “Internacionais” e isto também porque a língua utilizada entre eles é o inglês. No fundo, os australianos são vistos como um repositório de diferentes culturas e de diferentes etnias (aborígenes, orientais, europeus, mas também americanizados na figura do vaqueiro) apresentando-se como seres mais globais na medida em que são anglófonos. Por exemplo, no desenho 39 (ver anexo 6.1) aparece uma menina com roupas coloridas com as cores da bandeira portuguesa, mas identificada como australiana. Tratar-se-á de um equívoco ou teremos que repensar o uso das cores das bandeiras como indicação de pertença?

- Portugueses

Os 34 portugueses que são representados por figuras masculinas são desenhados como tendo cabelo curto (11) e escuro (16), envergando, sobretudo, calças (13) e *tee-shirt* (10), mas também camisas (5) e calções (2). Optam principalmente por ténis (7), alguns botas (3) e sapatos (2). Usam barba ou bigode (5) e protegem-se do sol com chapéus ou bonés (2) e um por uma espécie de gorro ou lenço. Dois deles usam brincos e quatro óculos. Também se fazem acompanhar por mochilas (2) ou por um

saco à tiracolo (1). As 20 mulheres portuguesas são representadas essencialmente como morenas (13), mas também encontramos louras/ruivas (5) e de cabelo preferencialmente comprido (6). Preferem a saia (9) e a blusa (11), mas também aparecem vestidas com vestido (4) e de calças (3). Nos pés, prevalecem os sapatos (7), embora haja ténis (2) ou mesmo botas ou sandálias (1), mas também há quem apareça descalço (3). Existe alguma preocupação com o uso de puxos e lacinhos (2), de colar (1) e pulseira (1). As portuguesas revelam alguma ousadia, envergando saias e vestidos muito curtos (3), decotados (2) ou mesmo transparentes (1). Usam mochilas (2), pastas (1) ou saco à tiracolo (5), e fazem-se acompanhar de livros (5), apresentando algumas delas uma postura bastante formal (ver figura 40). Aparece contudo, no desenho n.º 31 (ver figura 41), uma portuguesa descalça, de aspeto informal, com ar de veraneante, que poderia ilustrar bem a ideia, expressa nas biografias, de que o português, tal como o inglês, são línguas “da praia”.



Fig. 40. Desenho 25



Fig. 41. Desenho 31

Os portugueses, assim como os australianos, são caracterizados, sobretudo, através de símbolos nacionais, verificando-se a presença da bandeira (7), ou o predomínio das suas cores no vestuário (13), mas também o registo do nome do país “Portugal” (2). Há um desenho feito sobre a bandeira portuguesa e um outro em que se afirma a identidade do representado “Eu sou português” (ver figura 42).



Fig. 42. Desenho 46

Como símbolos culturais identificámos a ligação língua/ imagem (ver figura 36), através da frase "Eu chamo-me Nelson", mas também a eventual reminiscência de Camões (ver figura 43), o desenho do "Zé Povinho" de Rafael Bordalo Pinheiro (ver figura 44), a referência ao "vira", dança portuguesa, além de instrumentos musicais como a corneta e a pandeireta (ver figura 45).



Fig. 43. Desenho 24



Fig. 44. Desenho 40



Fig. 45. Desenho 28 (instrumentos musicais)

No que se refere aos símbolos sociais, encontrámos apenas duas breves alusões: a dois grupos etários, os “mais velhos” e os “mais jovens”, e ao grupo dos professores. Acreditamos também que a presença dos portugueses na Escola, como docentes, é sobejamente representada quer por uma postura mais formal (desenhos 7, 25, 26, 34, 35, 38 e 43) (ver anexo 6.1.) ou informal (desenhos 32 e 50) (ver anexo 6.1.).

Nos desenhos classificados como “indefinidos” colocámos, como já referimos, aqueles que representam indiferentemente uns ou outros, os bustos decalcados e aqueles dos quais não conseguimos retirar qualquer informação para a caracterização do grupo. Resta-nos referir que, num dos bustos, o português aparece representado por duas jovens, ruivas, sem que consigamos definir as intenções do seu autor.

Quanto às estereotipias ideológicas, no desenho 41 (ver figura 62), julgamos poder identificar um elemento da GNR, representante da lei, da ordem, mas também da força, ainda que este grupo socioprofissional goze de grande popularidade entre os jovens timorenses e aqui surja sem arma.

Finalmente, no campo do imaginário, parece-nos possível afirmar que há traços de aproximação entre portugueses e timorenses, quando são desenhados de forma simbólica, como é o caso do desenho 42 (ver figura 61), no qual dois jovens aparecem de mãos dadas, ou quando surgem com traços idênticos (ver desenho 12, figura 46), embora tal também ocorra, ainda que de forma menos frequente, entre timorenses, indonésios e australianos (ver figura 34) ou entre todos os grupos de falantes (ver figuras 29 e 31) ou quando ambos surgem a fazer um sinal de vitória com as mãos (ver desenho 19, figura 47).



Fig. 46. Desenho 12



Fig. 47. Desenho 19

Para concluir, gostaríamos de deixar a seguinte questão: Será que a repetição do desenho não será uma forma de aproximação a um outro grupo? Será a situação representada, por exemplo, nas figuras 29 e 31? Não estaremos perante um posicionamento da(s) própria(s) criança(s) que, não encontrando diferenças significativas, percecionem toda esta diversidade da mesma forma?

- Indonésios

Dos 52 indonésios representados, 33 aparecem sob a forma de seres masculinos e 19 femininos. Enquanto os homens surgem principalmente com cabelo escuro (16) e curto (13), o sexo feminino aparece com cabelo escuro (9), mas comprido (6), por vezes, apanhado por um gancho (5) ou por uma bandolete (1). As mulheres, envergam, sobretudo, saia (9) e blusa (7), ainda que a saia possa ser de batique (3), tipo de tecido muito frequente na Indonésia, e uma cabaia (3). Há também quem surja de vestido (1), de calções (2) ou de calças (1) e de t-shirt (2). Calçam principalmente sapatos (5), mas também sandálias ou chanatas (2) ou, pelo contrário, apresentam-se descalças (2). No entanto, aparece uma com botas e outra com ténis. Há quem use um véu muçulmano. Enfeitam-se com colares (1), brincos (1), fio ao pescoço (1) e pulseiras, além dos já referidos ganchos (5) e bandolete (1). Apenas uma senhora usa um saco à tiracolo.

Quanto aos homens, estes são apresentados vestindo calças (11) ou calções (8), mas também fatos de treino ou fatos de artes marciais (5), camisas (9) ou t-shirts (8). A maior parte deles calça sapatos (9), mas também aparecem botas (4), chanatas (3) ou ténis (2). Encontramos cinco destes desenhos masculinos com cabelo comprido, um de barba e três usando salendas ao peito.

Contrariamente às representações anteriores, surgem agora vários estereótipos ideológicos que se relacionam quer com os militares e a força que estes simbolizam, através do desenho de figuras possantes de arma na mão, balas, cartucheiras, divisas, camuflado, colete anti balas, facas de mato, capacete, boina e chapéu (desenhos 15, 22, 23 e 45) (ver anexo 6.1. e desenhos 15, 45 e 23), quer com a religião seja esta o hinduísmo, simbolizado na figura de uma mulher de mãos juntas, em sinal de oração, blusa e sari ou o islamismo (desenho 38) (ver figura 50), seja ele no



feminino com véu islâmico (desenho 28) (ver figura 51), ou no masculino, através do uso do chapéu muçulmano (“taqiyah”) (desenhos 40, 46 e 47) (ver figuras 52, 42 e 33).



Fig. 48. Desenho 15



Fig. 49. Desenho 45



Fig. 50. Desenho 38



Fig. 51. Desenho 28



Fig. 52. Desenho 40

Quanto aos símbolos culturais, marcam presença as “artes marciais (desenhos 1, 4, 5) (ver anexo 6.1.), o uso de determinadas peças de vestuário como as saias de batique (ver figuras 27, 51, 53), as cabaias (desenhos 28 e 32) (ver anexo 6.1.) ou as salendas (desenhos 37, 40 e 47) (ver anexo 6.1.), mas até um corte de cabelo e uma indumentária muito frequente entre os jovens indonésios, que rapam o cabelo sobre as orelhas e o deixam crescer no cimo da cabeça, vestindo t-shirt sem mangas e calções e calçando chanatas (ver figura 54).





Fig. 54. Desenho 27



Fig. 53. Desenho 32

Além disso, temos ainda um desenho (ver figura 36), acompanhado por uma frase na língua do falante que pretende retratar: “Nama saya adalah: Cory” (“Chamo-me Cory/ O meu nome é Cory”).

No que respeita aos símbolos nacionais, encontramos novamente a representação da bandeira indonésia (4), a inscrição do nome do país: “Indonésia” (1), na roupa, ou a predominância das cores da bandeira no vestuário (10). Associado às representações dos militares indonésios aparecem frases como: “Este é o herói da Indonésia” ou “Este menino Indonésia”, mas também encontramos um desenho na qual o representado assume a identidade indonésia “Eu sou indonésio”.

Em oposição, e ao nível do imaginário criativo, há uma criança que não desenha nada que se relacione com este país, reforçando, pelo contrário, a presença de Timor-Leste no seu desenho. No desenho 4 (ver anexo 6.1.), o menino apresenta-se de fato de treino o que nos permite associar às artes marciais, atividade desportiva muito divulgada naquele país. Já o desenho 7 (ver figuras 34 e 55), muito estilizado e no qual a maior parte das personagens aparece definida por traços longilíneos, permite interrogarmo-nos sobre este indonésio que nos parece despido. Este difere da situação do desenho 19 (ver figura 55) em que a figura aparece numa situação defensiva ou de luta.



Fig. 55. Desenhos 7 e 19

Analisando, agora, o desenho 12 (ver figura 46), colocamos a hipótese de o embelezamento, a apresentação, ser algo que o autor desta representação tenha querido evidenciar relativamente a este grupo de falantes, tal como ocorre com o desenho 32 (ver figura 53).

Por último, importa referir as representações classificadas como “indefinidas” e que, tal como as anteriores, foram aqui catalogadas ou por não contribuírem para a caracterização dos representados ou por se tratar de decalques. Foi o caso dos desenhos 8, 9, 10, 11, 20, 25, 26, 29, 30, 34, 35, 37, 39, 41, 42, 43, 48, 49, 50 e 51 (ver anexo 6.1.).

- Timorenses

Dos 35 desenhos recolhidos do sexo masculino, 17 representam as elites sociais e/ou económicas, através de símbolos, tais como: *kaibauk*, plumas, *belak*, bracelete (*lokun*), *tais mane*, *surik* e/ou catana, *bibi-fulun* e outros. Dois dos bustos representando homens (um de cabelo escuro e curto e outro de cabelo escuro e longo) poderiam sugerir, eventualmente, o atual presidente da República, Taur Matan Ruak, atualmente e quando abandonou a montanha. Mas dada a sua indefinição não foram contabilizados. Os restantes 14 apresentam-se vestindo calções (6), calças (2), túnica (1), t-shirt (6), camisa (1). Nos pés aparecem sapatos (2), botas (3) ou chanatas (4) e há oito (8) que se apresentam descalços.

Já entre as 18 mulheres desenhadas, 12 usam *tais feto* (de mulher), ou vestido feito deste tecido (2) ou ainda vestido em cujo encaixe aparece a bandeira de Timor

(2), mas também saia (2), blusa (2) ou cabaia (5). Nos pés têm sapatos (3), sandálias (4) ou chanatas (2), ténis (1), mas também podem aparecer descalças (4). Os cabelos escuros e compridos são apanhados por *kaibauk*, mas também por ganchos (2). Enfeitam-se com salendas (3), carteiras e bolsas (5), colar (5), fio ao pescoço (1), brincos (1) e óculos escuros (1). Um dos autores não esqueceu a “masca” (combinação de cal, betel e areca) na boca (1). O desenho 36 (ver figura 56) apresenta uma figura híbrida com trajes de mulher (cabaia e *tais feto*, com colar, sandálias de tiras e cabelo comprido preso pelo *kaibauk*), mas com bigode.



Fig. 56. Desenho 36



Fig. 57. Desenho 32

Na autorrepresentação dos timorenses, os símbolos culturais são aqueles que mais se destacam, quer eles surjam em representações masculinas quer femininas. Assim, encontramos nos desenhos dos homens *kaibauk* (12) e plumas (5) na cabeça e ao peito *belak* (10). Os cabelos são curtos (10), mas também alguns compridos (5), a maior parte escuro (11), mas aparecem três (3) loiros e um careca. O tronco apresenta-se, muitas vezes, nu (7), ou coberto por uma t-shirt de alças e, eventualmente, por outra que os proteja mais (3) e a parte debaixo encontra-se envolta num *tais mane* (17). As salendas (5) estão ao pescoço ou cruzam no peito, frequentemente ostentando a designação “Timor-Leste” ou “Timorense”, como se funcionassem como registo da própria identidade. Nas mãos seguram uma espada (*surik*) (13) ou uma catana (2) ou, por vezes, ambas, mas também um escudo, designado “disco” (4). Nas pernas, junto ao tornozelo, podemos encontrar *bibi-fulun* (1) [axorca]. À cintura, cingem a bainha da espada. Há quem explicita que “Este é o tradicional de Timor” ou que “Este é o menino de Timor”.

As mulheres usam *tais feto* (12) (ver figura 58), que pode cobrir todo o corpo ou estar mais perto da cintura e, nesse caso, usam cabaia (3), ou vestido de tecido de tais (2). Na cabeça, à semelhança dos homens, colocam o *kaibauk* (9) e uma usa plumas. Ao pescoço, além das salendas (2), colocam colares (5) e enfeitam-se com bolsas (4) e brincos (2). Usam sandálias (4), sapatos (3) ou chanatas (2), mas existe quem prefira andar descalça (2).

O desenho 17 (ver anexo 6.1.) apresenta um rapaz a tocar tambor (*babadook*), sendo efetivamente o tambor um instrumento essencial nas danças do *tebedai*, em que as mulheres tocam e se meneiam em semicírculo e os homens ao centro dançam com espadas e lenços nas mãos. É uma dança tradicional praticada em todo o território, daí poder dizer-se que tem uma simbologia especial em Timor-Leste. Finalmente, importa referir três representações: um desenho (33) (ver figura 36), identificativo de um timorense acompanhado por uma frase em língua tétum: “Hau nia naran: Luísa” (Chamo-me Luísa); os desenhos 18 e 41 (ver figuras 60 e 62), que representam um velho costume de Timor-Leste em que os homens apanhavam os cabelos compridos na nuca, um pouco à semelhança do que acontece (ou acontecia) com outros orientais; e por fim, o desenho 24 (ver figura 58), ao qual aludimos, quando sintetizámos os aspetos relativos aos indonésios. Esta representação apresenta um timorense e uma timorense, envergando os trajes tradicionais daquele país, com as seguintes legendas: “Este é um menino de Timor-Leste e veste tais mane” e “Este é uma menina de Timor-Leste e veste tais feto”. E na contracapa do desenho, no espaço sugerido pela professora para a bandeira da Indonésia e de Timor-Leste, o autor substituiu-as pela representação de um cafezal e de várzeas do seu país, acompanhadas das seguintes frases: “Este café é de Timor-Leste. Timor tem riquezas de café” e “Este várzeas também é riqueza de Timor-Leste”. O seu autor negou-se a representar a Indonésia e procurou reforçar a presença timorense, fugindo de certa forma aos estereótipos.



Fig. 58. Desenho 24 (frente e verso)

Dos símbolos nacionais destacamos os mesmos tais, *mane* ou *feto*, que identificam o grupo sociocultural e o espaço geográfico ao qual os utilizadores pertencem. A representação da casa da região de Los Palos, como estereótipo da casa timorense, é veiculada pelos próprios naturais. Aparecem também desenhos da bandeira timorense (5), figuras onde predominam as cores da mesma (2) e salendas com a designação do país ou da nacionalidade de quem a usa (5).

Quanto aos símbolos sociais, temos a representação das elites sociais e/ou económicas timorenses (29) e referências às populações de origem oriental e que fazem hoje parte da sociedade timorense.



Fig. 59. Desenho 23



Fig. 60. Desenho 18

Já no que respeita ao imaginário criativo, reencontramos a convivialidade entre portugueses e timorenses (desenhos 12, 42 e 43), que se traduz quer na similitude de traço e de coloração ou nos gestos, como já mencionámos (ver figuras 30 e 61).



Fig. 61. Desenho 42

A relação harmoniosa entre timorenses e a Natureza também parece exposta no desenho 41 (ver figura 62), no qual um rapaz com olhos amendoados e barbicha, cabelo escuro e comprido preso na nuca e com um traje com laivos de oriental, tem uma coruja no ombro e duas cacatuas perto de si. Parece significar que existe uma

relação amistosa e harmoniosa entre os timorenses e a Natureza, apenas desequilibrada pela presença dos estrangeiros.



Fig. 62. Desenho 41

Apetece dizer que este desenho do timorense poderia ilustrar o discurso de CR (anexo 3.3.1), a propósito das Línguas Nacionais de Timor-Leste:

“Portanto para mim, as línguas locais têm a sua importância e o seu papel. Elas relacionam o falante com o seu meio ambiente circundante, ela relaciona o seu falante com o seu passado, relacionam o falante com os seus mortos, os seus antepassados, os espíritos que ele acredita, os espíritos da terra, o seu deus a quem ele implora, a quem ele evoca para iluminar os seus actos na Terra, na sua vida quotidiana, pela sua protecção, pela sua subsistência, pelos seus recursos, pela sua sobrevivência e para iluminar os seus actos, quando está perante os perigos, as ameaças, quando quer reivindicar algum direito, e precisa de ser iluminado, etc.” (CR, 72).

O desenho 27 (ver figura 63), representando o busto de um rapaz entroncado, de cabelo preto e curto e com um lenço, tipo “cow-boy” ao pescoço e camisa vermelha pode significar que o seu autor não vê nenhuma discrepância entre o seu mundo timorense e um mundo “americanizado”.



Fig. 63. Desenho 27

Finalmente, o desenho 31 (ver figura 28), onde a representação do timorense é feita através de dois desenhos, um de uma jovem e outro de uma senhora mais velha (*katua*) vem retomar a questão já aqui afluída da influência que as imagens dos manuais podem ter nos jovens, uma vez que a senhora mais velha é uma réplica da ilustração de um texto do manual de Língua Portuguesa do 5.º ano<sup>114</sup>. De qualquer forma, esta dupla representação pode significar a existência de dois mundos na sociedade timorense, o mundo dos jovens e o mundo dos “*katua*”, embora muito imbuídos ambos pela tradição, como se pode constatar pela presença dos *tais*.

Pelas razões já anteriormente enunciadas, classificámos como “indefinidos” os desenhos 8, 9, 10, 11, 48, 49, 50 e 51 (ver anexo 6.1.).

Em síntese, se atendermos ao percurso realizado e tendo em conta que o desenho foi encarado como “un processus représentationnel et une forme de connaissance, comme un **texte** et un **contexte** dont les poly-interprétations (celles des dessinateurs et de leur public, de celui qui réalise des tracés, de celui qui regarde)” (Castellotti & Moore, 2009, citadas por Moore & Castellotti, 2011, p. 123), podemos evidenciar os seguintes factos:

1. As representações relativas às línguas são escassas ou quase inexistentes, uma vez que o que solicitámos aos alunos foi que nos desenhassem os falantes das línguas oficiais (português e timorense) e de trabalho (inglês e malaio indonésio), de modo a perceber como se viam e eram vistos os diferentes intervenientes num contexto plurilingue e pluricultural.
2. Também aqui se assiste a uma sobreposição dos traços físicos que representam os falantes de diferentes línguas, com símbolos culturais /nacionais, tal como

<sup>114</sup> In “Uma família feliz”, p. 6. Também a imagem de Filipe, p. 5 do mesmo manual, é utilizada no desenho 31 para representar um australiano.



referia Perregaux (2011, p. 4). Estes surgem, sobretudo, através das cores e do desenho das bandeiras nacionais e do registo do nome do próprio país e são os mais frequentes na caracterização quer dos australianos, quer dos portugueses, quer dos indonésios, enquanto os estereótipos culturais ocorrem, sobretudo, em maior número nos desenhos sobre os próprios timorenses. Os estereótipos ideológicos (Perregaux, 2011; Boyer, 2001) são, sobretudo, visíveis nas representações dos indonésios e surgem ligados à religião (islamismo e hinduísmo) e ao aspeto bélico do Exército. O imaginário criativo (subjetivo) prevalece na representação dos australianos e de forma menos acentuada nos próprios timorenses.

3. O recurso às ilustrações do manual e a repetição da mesma imagem para representar diferentes povos pode significar que as diferenças percebidas não são tão significativas que os alunos sintam necessidade de ter representações diferentes. É provável que esta similitude favoreça uma atitude positiva perante as línguas e as pessoas que as falam.
4. Colocamo-nos num espaço de representações socializantes (Perregaux, 2011, p. 2) na medida em que esta perspetiva integra uma representação holística da linguagem e da personagem ou, como a mesma autora explicita, a linguagem é representada através de desenhos dos falantes de línguas particulares (cf. Perregaux, 2011, p. 2), o que, no nosso caso, significa que os desenhos nos sugerem essa representação conjunta entre língua e falante. Se os australianos se apresentam informais, ativos, com hábitos mais liberais do que aqueles que os desenham e ligados às novas tecnologias, os portugueses são vistos como “próximos”, formais, com atitudes igualmente mais liberais do que os timorenses e ligados à vida escolar, enquanto os indonésios acarretam as representações geradas pela ocupação de Timor-Leste pelo exército indonésio, pelo facto de, na sua maioria, não professarem o catolicismo e ainda pela sua tradicional dedicação às artes marciais. Os desenhos dos timorenses expressam um desejo muito grande em reforçar a identidade timorense, recorrendo a ícones culturais.
5. As imagens que associam os portugueses à Escola, os militares indonésios à força e a uma certa violência simbólica ou a dicotomia apontada na sociedade

timorense (os jovens e os velhos), uns mais arreigados às tradições e outros mais libertos delas, ou ainda uma representação dos australianos como executivos e informais vem reforçar a ideia que as imagens não são independentes do seu contexto de produção.

6. Finalmente, fica também o desejo de nos interrogarmos em que medida desenhos e “language beliefs or ideology about languaging” (Spolsky, 2004, citada por Menken & Garcia, 2010), uma das componentes da política linguística que anteriormente referimos, se interrelacionam. Assim sendo, poder-se-ia estabelecer uma relação entre as ideologias expressas nos desenhos com aspetos da política linguística.

No que respeita aos constrangimentos detetados neste procedimento, estes prendem-se com o facto de termos pedido para descrever pessoas que seriam eventuais falantes das línguas oficiais e de trabalho e não as línguas. A razão deste pedido ficou a dever-se à constatação, já anteriormente feita, no decorrer da aplicação das biografias, de que as solicitações de cariz mais abstrato tinham uma fraca resposta.

Por último, importa referir a dificuldade de interpretação dos próprios desenhos, uma vez que estamos perante uma cultura muito diferente da dos investigadores, motivo que nos leva a lamentar não ter feito entrevistas *a posteriori* para esclarecer dúvidas suscitadas. No entanto, também estamos conscientes que tal não seria possível face às dificuldades de mobilidade no terreno.

Concluindo esta caracterização das línguas na e da Escola pelo olhar dos alunos, diremos que o quadro síntese “Línguas em Timor-Leste e espaços que ocupam” (ver tabela 53) resume em grande parte a situação linguística retratada nas biografias linguísticas, mas também nos desenhos. Das línguas autóctones, o tétum é aquela que surge com mais prestígio, sendo língua oficial do país e língua de instrução, ocorrendo quer em casa, quer na Escola, quer em sociedade. É a língua de unidade nacional. Em espaço familiar pode surgir associada a outra(s) língua(s), normalmente nacional(-ais), embora também a encontremos em parceria com o inglês, o malaio indonésio ou o português. As restantes línguas nacionais permanecem em casa e nas relações próximas ou, eventualmente, nas interações comerciais. Embora com pouca visibilidade para o exterior, elas mantêm a sua presença na comunidade restrita e, se

sobreviveram quer no período colonial português, durante o qual era proibido utilizá-las, quer no período de ocupação indonésia, hoje pode-se rezear pela sua manutenção. Se os mais velhos as consideram imprescindíveis para comunicar com os antepassados, os mais jovens não parecem comungar dessa imperatividade. De qualquer modo, a presença em grande número de símbolos culturais e sociais, confirmada pelos desenhos, revela a existência de uma identidade plurilingue, ainda que em construção, mas já emergente.

Na Escola, a língua que os alunos gostariam de aprender é, sobretudo, o inglês, seguida do português, do malaio indonésio, do francês e de outras em número mais reduzido. Devemos, no entanto, assinalar que há crianças que referem línguas nacionais como línguas a aprender (bunaque, mambai e tocode) o que pode ser uma forma de expressar o desejo de ver as línguas com este estatuto a marcar presença no espaço escolar. Outro aspeto a ter em atenção é o facto de serem referidas várias línguas de proveniência europeia, como o português, o espanhol, o italiano, o latim para não referir o inglês, visto, em Timor-Leste, sob a égide da Austrália. Já numa esfera mais asiática, encontramos o malaio indonésio, o “chinês”, o malaio (falado pelos muçulmanos), o japonês e o coreano. O desejo de aprender português, expresso nas biografias linguísticas, é frequentemente reforçado pelas imagens dos desenhos, através da proximidade entre os dois povos. Só não sabemos até que ponto esse posicionamento é real ou decorrente de um discurso oficial que se vai, ou que se foi, entranhando.

As línguas são vistas, sobretudo, como objeto de ensino/aprendizagem (“eu gosto de aprender...”) e como objeto de construção de relações interpessoais ou intergrupais (“a língua é um meio de comunicação/faz parte da comunicação” e serve “para comunicar com os países vizinhos”), mas também como objeto de identidade, ainda que, de certa forma, depreciadas, quando os alunos afirmam “são dialectos de Timor” e “línguas dos nossos descendentes”. Quanto à utilização do termo dialeto para caracterizar as línguas autóctones, deve-se ao facto de estas serem consideradas “línguas baixas” (cf. Ferguson, 1959, citado por Moore, 2006; Dabène, 1994), razão pela qual não merecem a designação de língua e também porque não estão normalizadas, o que implica a sua estigmatização pela instituição escolar. Esta perspetiva contrasta com os símbolos culturais, sociais e nacionais, que emergem das autorrepresentações

dos sujeitos, o que vem confirmar de certa forma uma visão fortemente hierarquizada e tradicional da sociedade timorense. E é através justamente deste imaginário etno-socio-cultural que as crianças afirmam a sua identidade, sobretudo, através dos símbolos culturais. Os *tais* e as salendas, embora estas de importação indonésia, marcam a sua pertença a um determinado grupo etnolinguístico, através dos desenhos e das cores.

Na construção de uma relação interpessoal, professor vs aluno, os alunos apontam a língua *tétum* (45,8%), mas também a língua portuguesa (42,5%), como sendo as línguas nas quais o docente ralha, embora haja quem utilize ambas ou uma das línguas autóctones. Quando o professor pretende congratular alguém, a dicotomia *tétum/português* mantém-se, ainda que prevalecendo a primeira sobre a segunda.

O português é apontado pela maioria como a língua de escolarização, enquanto o *tétum* ou este associado ao *mambai*, aqui encarado como equivalente a “uma outra língua nacional”, são referidos por uma minoria. Os alunos justificam a sua escolha, argumentando com razões que se prendem com o seu peso político, mas também numa perspetiva da língua enquanto objeto de ensino-aprendizagem e como instrumento de relações interpessoais e intergrupais, e ainda pelo seu carácter afetivo.

Em sociedade, é o *tétum* que impera, embora as línguas nacionais e até o português também sejam referidas. No caso específico da comunicação social, a rádio é ouvida preferencialmente em *tétum*, embora haja quem o faça também em português e malaio, contudo as canções são ouvidas em português, mas também em *tétum*, inglês e indonésio. Existe, no entanto, quem as oiça apenas em *tétum* ou em *tétum*, malaio indonésio e português ou português e *tétum*. Ficamos assim convictos que a música é ouvida, sobretudo, em português, *tétum* e malaio indonésio, mas também em inglês, línguas que correspondem aos interesses musicais dos alunos, estando as línguas nacionais excluídas deste espaço. Já no que se refere à comunicação social escrita, é o *tétum* que volta a congregar maior número de utilizadores e, em menor número, o português, seguido do malaio indonésio. Em situações do quotidiano, nas quais os falantes se envolvem de forma mais afetiva, como é o caso do jogar à bola ou assistir a jogos de futebol, é especialmente em *tétum* que eles “participam” e, em menor número, em português. Além do *tétum* e de outras

línguas nacionais, as crianças contactam com o português, com o malaio indonésio e com o inglês nesta situação.

Se considerarmos as representações dos indonésios, verificamos que existe uma espécie de dicotomia entre os estereótipos ideológicos expressos pelos alunos e o contacto efetivo com a língua, uma vez que esta está presente no seu quotidiano, não só na comunicação social e no comércio, mas nas próprias “brincadeiras” em que contam em malaio indonésio, como, posteriormente, veremos confirmado nas entrevistas aos diretores e formadores.

Sintetizando, entre os mais jovens, o tétum emerge de forma muito nítida em contextos familiares e na interação social, na comunicação social e, em parte, como língua do comércio. Também as restantes línguas nacionais ocupam espaços semelhantes, à exceção dos meios de comunicação social.

O português é indiscutivelmente a língua da Escola, mas também de alguns meios da comunicação social, sobretudo da televisão e da Administração Pública e disputa um lugar com visibilidade em “todo o Timor”.

O malaio indonésio aparece associado à língua do comércio, mas também à comunicação social e à população de Campo Alor. É uma língua cuja presença se faz sentir um pouco por todo o lado, uma língua ambiental ou, na designação de Manga (2011) e de outros estudiosos espanhóis “lengua del entorno”.

O “chinês” mantém-se como língua do comércio por excelência e dentro da comunidade chinesa.

O inglês é uma língua que os alunos ouvem na “rua”, que associam às instituições internacionais e, eventualmente, à “formação”, ainda que de forma diminuta. É também a língua que lhes permitirá ter acesso a uma vida melhor, razão que poderá explicar porque surge em primeiro lugar entre as línguas que gostariam de aprender, surgindo também associado às novas tecnologias e ao desenvolvimento.

O “malaio” (variante usada pela comunidade muçulmana) permanece ligado a um grupo religioso, os muçulmanos, e convive com o malaio indonésio em Campo Alor, o que se justifica, talvez, pelo facto de partilharem a mesma religião.

Para concluir, se, como já mencionámos, a competência plurilingue e pluricultural dos alunos se começa a construir na rede familiar, ela vai-se desenvolvendo na Escola e em contacto com a própria sociedade.

#### 4.1.2. O olhar dos professores: caracterização sociolinguística e comunicativa da comunidade escolar

As biografias foram distribuídas (tópico 1.7: “Sou professor/ professora no distrito de...” ) a professores de quatro escolas do distrito de Díli (Nularan, Vila Verde, Rumbia e “Amigos de Jesus”), num total de 39 professores (59,4%), a seis docentes no distrito de Ailéu e a outros seis no de Ermera (9,4%), a cinco de Covalima (7,8%) e a quatro de Manufahi e a outros tantos (4) de Viqueque (6,3%). Há um docente que se identifica como professor em Maubisse, mas responde numa das escolas de Díli, o que provoca o aparecimento do distrito de Ainaro no mapa<sup>115</sup> da figura 64.



Fig. 64. Localização dos distritos onde foram distribuídas as biografias linguísticas aos professores

Em síntese, as biografias analisadas provieram dos seguintes distritos (ver tabela 57):

Distritos	N.º de Professores
Ailéu	6
Díli	39
Ermera	6
Covalima	5
Manufahi	4
Viqueque	4
<b>Total</b>	<b>64</b>

Tabela 57. Distribuição por distritos das biografias dos professores

Por termos dispensado, como já referimos no capítulo 3 (subsecção 3.2.1.1.1.), oito biografias, os 64 docentes por nós biografados têm idades (tópico 1.1: “Tenho ... anos”) compreendidas entre os 24 e os 63 anos, situando-se o maior número (25) na faixa etária entre os 41 e os 50 anos (39,06%), seguida de imediato pela faixa etária entre os 51 e os 60 anos (24) (37,5%) (ver figura 65).

<sup>115</sup> Mapa retirado de: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:East\\_Timor\\_district\\_numbers.png](http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:East_Timor_district_numbers.png)

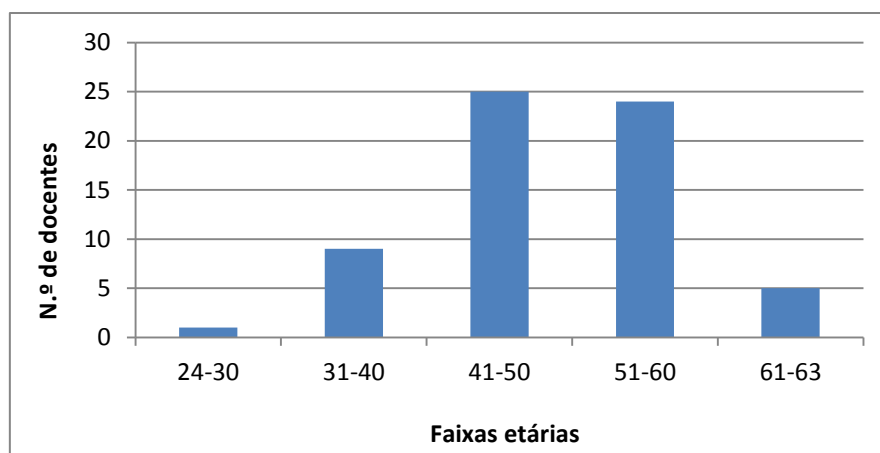


Fig. 65. Distribuição dos docentes por grupos etários

São **oriundos** (tópico 1.3: “Sou natural do distrito de...”) dos distritos de Díli (14), de Ailéu (8), de Viqueque (7), de Ermera (6), de Ainaro (5), de Covalima (5); de Liquiça (4), assim como de Manufahi (4), de Lautém (3), e também de Manatuto, Baucau e Bobonaro, dois de cada um destes distritos, e um de Maliana. Um dos docentes, assumindo-se natural de Viqueque, considera Díli como o distrito da sua naturalidade, pelo que não foi contabilizado.

Ainda que 32 professores não tenham respondido ao tópico 1.5 (“Já morei noutros locais:...”), ficamos a saber que muitos deles já viveram em vários locais de Timor-Leste: uns habitando lugares próximos como Bagueia e Baucau, onde a língua dominante será o macassai, mas outros em zonas onde as línguas dominantes são diversas, como é o caso de Aileu, Turiscai, Remexio, onde se fala mambai, e Fatu-Makerek, onde impera o idaté, ou ainda com estadias prolongadas (14 anos) na Indonésia.

Sobre o **tempo de serviço** (tópico 1.8: “Já sou professor há...anos), os professores com 10 anos de serviço constituem o grupo maioritário (15), o que corresponde a 23,4%, seguindo-se os que têm 30, 37 ou 42 anos, cada um contabilizando quatro professores, e finalmente, aqueles que têm 1, 2 ou 3 anos.

Quanto à **formação** [tópicos 2.1: (Risque o que não interessa) “No que se refere à minha formação: não fiz qualquer formação/fiz o curso de professor-catequista/fiz o Curso da Escola Canto Resende” e 2.2: “ Outra situação: ...”), ela é muito diversa e quatro docentes não responderam. Uns fizeram-na, ainda em tempo da colonização portuguesa, na Escola de Habilitação de Professores (6), mais conhecida por Escola Canto de Resende, que incluía as antigas Escola de Professores de Posto e a Escola de

Preparação para professores catequistas, da qual nos aparecem aqui sete professores catequistas, assim como três monitores escolares e um apenas com o curso do “ensino primário feito em Soibada e 3 meses em Santa Isabel”. Há ainda um dos biografados que apresenta como formação o curso da Escola Técnica e dois outros que possuem o curso liceal, podendo este ter sido realizado quer no período da colonização portuguesa, quer no período indonésio. Certo é que os Cursos SPG (“Sekolah Pendidikan Guru” ou Escola de Formação de Professores), que três destes docentes concluíram, ou KPG (“Kursus Pendidikan Guru”, isto é, Curso de Formação de Professores) que cinco deles frequentaram, ou ainda PGAK (“Pendidikan Guru Agama Katolik”), frequentado por um dos respondentes, eram cursos de formação de professores, realizados no período indonésio. O primeiro tinha a duração de três anos, findos os quais era passado um diploma que conferia as habilitações de professor do ensino primário (1.º e 2.º ciclos), enquanto o segundo era um curso de frequência obrigatória com a duração de dois anos para os professores já em exercício de funções até 1975. Finalmente o PGAK, o que significa, formação de Professores de Religião Católica, com a duração de três anos.

No período pós-independência, o Curso de bacharelato do Ensino Primário é aquele que maior número de biografados contemplou (18). O “bacharelato”, cuja duração é de dois anos, aparece sob diferentes designações: o já referido bacharelato do Ensino Primário, “bacharelato em educação” (1), “bacharelato noturno” (1), “preparação para o bacharelato” (2), “pré-bacharelato” (2), “1.º ano do bacharelato” (1) e “frequência do curso de bacharelato” (1). Não sendo esta habilitação académica atribuída por nenhuma instituição de ensino superior, como já anteriormente vimos, mas antes *“um curso de formação ou de profissionalização em exercício, de emergência...”*, como o definiu o ex-coordenador do Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa na entrevista que nos concedeu (ver anexo 3.3.2.), nasceu no intuito de *“atribuir um certificado, mediante uma formação contínua, a esses professores”* [que não tinham como comprovar as anteriores habilitações, face à situação vivida no território em 1999] *“para que eles pudessem regularizar a sua situação perante o Estado”* (idem). Extrapolou, contudo, os limites para os quais havia sido pensado, isto é, tendo tido em conta o público acima descrito, neste caso acabou por apoiar pessoas praticamente sem quaisquer habilitações, ainda que a UNTL, através do seu



Departamento de Formação de Professores, se mantenha ativa neste campo, tendo formado 2 destes professores, agora contactados.

Aparecem, ainda, referências a outros tipos de formação, como seja “Curso Intensivo” (7), Curso de professores (2), Formação de professores em Díli (2), Curso de aperfeiçoamento ou Curso de formação em Língua Portuguesa, nível I, II e III (3), Curso de especialização (2), PROFEP (2), Curso de capacitação básica em Gestão Escolar (1). Há quatro professores que afirmam “não fiz qualquer formação” e outros quatro não responderam. As respostas são, por vezes, difíceis de descodificar uma vez que há quem afirme “Fiz o Curso de Professor Catequista. Fiz a Escola Primária em Balide.” Ora este respondente tinha 49 anos em 2010. Em 1975, teria 14 anos, o que o impossibilita ter frequentado aquele curso, com a duração de quatro anos e ao qual só se podiam apresentar candidatos com 18 ou mais anos. Há ainda um outro que garante que fez “cursos que têm relevância com a formação de professores”, o que não permite identificar os referidos cursos.

Ao pretendermos fazer a síntese dos diferentes tipos de formação, esta tarefa torna-se difícil, dado que o mesmo docente pode ter realizado mais do que um tipo de formação. No entanto, se considerarmos o tempo colonial português encontramos 10 docentes que frequentaram a Escola de Habilitação de Professores, tendo sete deles feito o curso de Professor Catequista e três o de monitores escolares. Outros três apresentaram-se com o Curso da Escola Técnica e dois, com o Curso Liceal. Já no período indonésio, temos cinco docentes que concluíram o *Kursus Pendidikan Guru*; três outros, o *Sekolah Pendidikan Guru*; e, finalmente um (1) outro, o *Pendidikan Guru Agama Katolik*. No período pós independência, o *Curso de bacharelato* é aquele que mais professores tem formado, embora a UNTL também se tenha dedicado à formação de docentes e ainda que existam outros Cursos, orientados por portugueses e brasileiros, que desejam ou tenham desejado dar resposta a esta necessidade formativa.

Quando pretendemos conhecer aspetos da **cultura linguística**,<sup>116</sup> dos docentes (tópicos 3.13 e 3.13.1: “Conheço/Não conheço (riscar o que não interessa) canções,

---

<sup>116</sup> Cultura linguística é aqui entendida na sua dimensão cognitiva, enquanto “saberes/conhecimentos dos sujeitos acerca do mundo das línguas” (Simões & Araújo e Sá, 2013, p. 151).

histórias, adivinhas, jogos, etc. em várias línguas. Por exemplo, ...) dando, como exemplo, canções, histórias, adivinhas, jogos, as respostas estão sistematizadas na tabela relativa ao repertório linguístico dos falantes (tabela 58). Os respondentes são na sua maioria pessoas plurilingues. No entanto, há quem dê respostas que dão informações subjetivas, tais como “a lebre e o cágado; a girafa, etc...”, “altos castelos, lindas janelas ...”, “heróis do mar”, “malhão e Indo eu...”, “Nós te damos, Senhor...”, “Ó Rosa arredonda a saia...”, “Ó alto mar, o leão e o macaco”, “sonho risonho, o rato do campo e o rato da cidade”, “jogos da cabra-cega e canções”, “gato malhado e Ó malhão...” ou também “a tristeza do Zeca, a pomba e a formiga, cabra-cega” ou “conheço umas músicas em português”, todas elas remetendo para o mundo da lusofonia. Quatro dos biografados não responderam (ver tabela 58).

Línguas	Falantes	%
malaio indonésio, tétum e português	19	29,7%
português e tétum	8	12,5%
português e malaio indonésio	7	10,9%
português	2	3,1%
malaio indonésio	1	1,6%
tétum	1	1,6%
tétum e malaio indonésio	1	1,6%
tétum, português, malaio indonésio e fataluco	1	1,6%
tétum, português, malaio indonésio, bunaque e macassai	1	1,6%
tétum, português, malaio indonésio e mambai	1	1,6%
tétum, português, malaio indonésio e bunaque	1	1,6%
tétum, português, malaio indonésio e tocodede	1	1,6%
tétum, malaio indonésio, bunaque e mambai	1	1,6%
português, malaio indonésio e inglês	1	1,6%
não respondeu	4	6,3%
resposta não válida	14	21,9%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Tabela 58. Línguas do repertório linguístico dos docentes

## ❖ Em Casa

Vejamos agora as línguas que ocupam o **espaço de casa** destes professores. No que se refere à **língua da mãe** (tópico 3.1: “Quando era criança falava com a minha mãe em...”), estes docentes indicam o tétum (27) como a língua mais utilizada pela

mãe, seguida do mambai (12), do bunaque (3) e do fataluco (3) ou pelo galóli, macassai, tocodede, cada um deles referido por dois sujeitos e, finalmente, o cairui e o quemaque, indicados, cada um, por um biografado. Além destas línguas vernáculas, há dois sujeitos que referem o português. Já num leque plurilingue, o tétum surge associado ao mambai (4), ao bunaque (1), ao nauéti (1) e ao macassai (1) (ver tabela 59).

Língua(s)	Falantes	%
tétum	27	42,2%
mambai	12	18,8%
fataluco	3	4,7%
bunaque	3	4,7%
nauéti	2	3,1%
galóli	2	3,1%
macassai	2	3,1%
tocodede	2	3,1%
português	2	3,1%
cairui	1	1,6%
quemaque	1	1,6%
tétum e mambai	4	6,3%
tétum e bunaque	1	1,6%
tétum e nauéti	1	1,6%
tétum e macassai	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 59. Línguas das mães dos professores**

No que respeita à **língua paterna** (tópico 3.2: “ Quando era criança falava com o meu pai em...” ) o tétum (27) mantém a supremacia, seguido pelo mambai (12), pelo bunaque e pelo fataluco, com três falantes, pelo macassai, nauéti e tocodede (2) e pelo cairui, galóli e quemaque (1). Tal como ocorre com a língua da mãe, também aqui o tétum se associa ao mambai (4), ao macassai (2) e ao bunaque (1), indiciando uma identidade plurilingue destes sujeitos. De assinalar que o português é considerado como a língua utilizada por três destes falantes (ver tabela 60).

Língua(s)	Falantes	%
tétum	27	42,2%
mambai	12	18,8%
fataluco	3	4,7%
bunaque	3	4,7%
português	3	4,7%
macassai	2	3,1%
nauéti	2	3,1%
tocodede	2	3,1%
cairui	1	1,6%
galóli	1	1,6%
quemaque	1	1,6%
tétum e mambai	4	6,3%
tétum e macassai	2	3,1%
tétum e bunaque	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 60. Línguas dos pais dos professores**

Recuando de geração, encontramos o mambai como a língua mais utilizada (25) pelos **avós maternos** (tópico 3.3: “Os meus avós maternos eram falantes de...”), seguido do tétum (13), do bunaque e do tocodede (4), do fataluco e do quemaque (3), do uaimá, galóli, macassai e nauéti (2) e cairui (1). Aparece-nos ainda o mambai e o tétum (2) e o mambai e macassai (1) (ver tabela 61).

Língua(s)	Falantes	%
mambai	25	39,1%
tétum	13	20,3%
bunaque	4	6,3%
tocodede	4	6,3%
fataluco	3	4,7%
quemaque	3	4,7%
uaimá	2	3,1%
macassai	2	3,1%
galóli	2	3,1%
nauéti	2	3,1%
cairui	1	1,6%
tétum e mambai	2	3,1%
tétum e macassai	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 61. Línguas dos avós maternos dos professores**

Entre os **avós paternos** dos docentes (tópico 3.4: “ e os [avós] paternos [eram falantes] de...”), impera igualmente o mambai (22), seguido do tétum (12), do bunaque, do macassai (4), do fataluco e do tocodede (3), do quemaque e do nauéti (2) e finalmente, do baiqueno, do cairui, do galóli, do idaté, do uaimá e até do português (1). Há também casais que utilizam o mambai e o tétum (4) e o tétum e o português (1) (ver tabela 62).

Língua(s)	Falantes	%
mambai	22	34,4%
tétum	12	18,8%
bunaque	4	6,3%
macassai	4	6,3%
fataluco	3	4,7%
tocodede	3	4,7%
quemaque	2	3,1%
nauéti	2	3,1%
galóli	1	1,6%
cairui	1	1,6%
baiqueno	1	1,6%
idaté	1	1,6%
uaimá	1	1,6%
português	1	1,6%
tétum e mambai	4	6,3%
tétum e português	1	1,6%
Não respondeu	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 62. Língua dos avós paternos dos professores**

As **línguas dos cônjuges** (tópico 3.7: “ A língua do meu marido/da minha esposa (se for o caso) é/era o ...”) destes docentes são, maioritariamente, o tétum (28), mas também o mambai (7). Surgem ainda exemplos de galóli, tocodede, quemaque, macassai, ou mesmo, português, com dois falantes e até de bunaque, cairui, fataluco, ísni e nauéti com um locutor, havendo seis professores que não responderam. Num contexto plurilingue encontramos o tétum e o mambai (4), tétum e malaio indonésio (2), tétum e lacalei (1), tétum e nauéti (1). Seis dos biografados não responderam (ver tabela 63).

Língua(s)	Falantes	%
Tétum	28	43,8%
Mambai	7	10,9%
Galóli	2	3,1%
Tocodede	2	3,1%
Quemaque	2	3,1%
Macassai	2	3,1%
Português	2	3,1%
Bunaque	1	1,6%
Bataluco	1	1,6%
Ísni	1	1,6%
Cairui	1	1,6%
Nauéti	1	1,6%
tétum e mambai	4	6,3%
tétum e malaio indonésio	2	3,1%
tétum e lacalei	1	1,6%
tétum e nauéti	1	1,6%
Não respondeu	6	9,4%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 63. Línguas dos cônjuges dos professores**

Estes **casais** (tópico 3.8: “Com o meu marido/ a minha esposa (se for o caso) comunico em...” ) utilizam preferencialmente o tétum entre si (41) ou associando esta língua a uma outra: tétum e mambai ou português e tétum (3), tétum e nauéti (2) ou tétum e galóli (1), mas também cinco deles comunicam em português. Há ainda exemplos de quem interaja em bunaque, cairui ou macassai (1). Houve seis sujeitos que não responderam (ver tabela 64).

Língua(s)	Falantes	%
Tétum	41	64,1%
Português	5	7,8%
Bunaque	1	1,6%
Cairui	1	1,6%
Macassai	1	1,6%
tétum e mambai	3	4,7%
tétum e português	3	4,7%
tétum e nauéti	2	3,1%
tétum e galóli	1	1,6%
Não respondeu	6	9,4%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 64. Línguas de intercomunicação entre o casal**

Podemos agora apresentar o seguinte gráfico<sup>117</sup> (figura 66), sintetizando as línguas utilizadas pelos pais, pelos avós e pelos cônjuges dos docentes biografados.

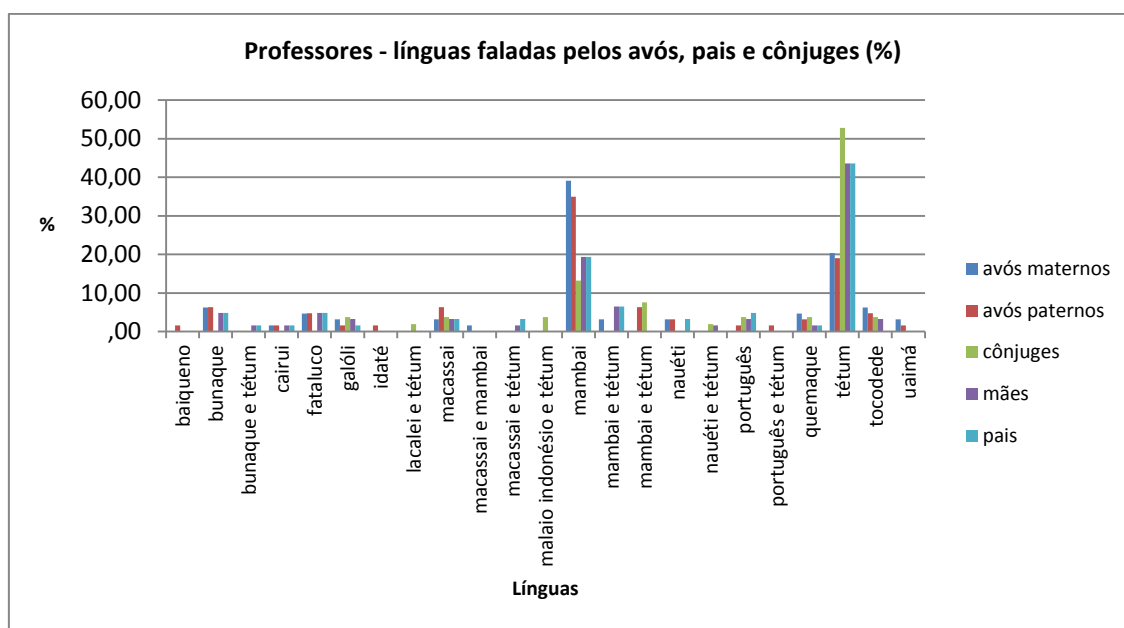


Fig. 66. Línguas faladas pelos pais, pelos avós e pelos cônjuges dos docentes biografados

Este gráfico permite-nos perspetivar o declínio que o mambai, a língua com maior número de falantes, como referimos no capítulo 1, tem vindo a sofrer em detrimento do tétum. Enquanto os avós destes docentes falavam preferencialmente mambai, os seus pais e os cônjuges utilizam o tétum. Se compararmos estes resultados com os da figura 22 que apresenta o gráfico das línguas faladas pelos alunos em casa, pelos pais, pelos avós e entre primos, constatamos que a situação relativa a estas duas línguas se mantém, acentuando-se a predominância do tétum. Um outro aspeto que podemos observar é a diminuição de falantes entre duas gerações, a dos avós e a dos pais destes professores, relativamente ao bunaque, ao quemaque, ao tocodede e ao uaimá. Embora o número de falantes de algumas línguas não nos permita retirar conclusões fiáveis, verifica-se que existe uma tendência para uma certa estabilização, por exemplo, do fataluco, do macassai e do nauéti, embora frequentemente também surjam associadas ao tétum. Os resultados obtidos fazem-nos reear que as línguas

<sup>117</sup> A opção por gráficos em percentagem deve-se ao facto de as amostras dos diferentes grupos analisados não serem quantitativamente idênticas.

nacionais possam desaparecer face ao poder político e social que o tétum vai adquirindo.

Relativamente ao português, verificamos que existem mais pais de professores a falar esta língua do que avós paternos, enquanto o número de mães e de cônjuges é superior ao dos avós paternos. Também não deixa de ser surpreendente que a língua de intercomunicação entre o casal, a seguir ao tétum possa ser o português. Finalmente, um último aspeto é o facto de o malaio indonésio só aparecer como língua do cônjuge e a partir daí tornar-se língua de intercomunicação entre o casal e com os filhos, como veremos em seguida.

Com os **filhos** (tópico 3.9: “E com os meus filhos (se for o caso) [falo] em...” ) estes professores continuam a dar primazia ao tétum (34) ou a este associado a outras línguas, como seja, português e tétum (17), tétum e bunaque (2), tétum e mambai, tétum e malaio indonésio (1), tétum, português e malaio ou tétum, fataluco e malaio (1), parecendo desenvolver um certo plurilinguismo nos filhos, como já anteriormente referimos. Sete dos biografados não responderam (ver tabela 65).

Língua(s)	Falantes	%
tétum	34	53,1%
tétum e português	17	26,6%
tétum e bunaque	2	3,1%
tétum e mambai	1	1,6%
tétum e malaio indonésio	1	1,6%
tétum, português e malaio indonésio	1	1,6%
tétum, fataluco e malaio indonésio	1	1,6%
Não respondeu	7	10,9%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 65. Língua de intercomunicação com os filhos**

Quanto à questão da **transmissão da(s) línguas**, Moore (2006, p. 79) considera que os usos familiares obedecem, pelo menos, a dois tipos de tensões: a uma política linguística familiar, consciente ou não, da qual constam as trocas entre pais e filhos; mas também, a uma política linguística de grupo, validada pelas práticas linguísticas que ocorrem na envolvente das redes periféricas da família. Na sua opinião, são estas forças que regulam as escolhas das línguas privilegiadas na interação linguística. Ora, perante esta questão [tópicos 3.10: “Nunca ensinei / Ensinei a minha língua (riscar o



que não interessa) aos meus filhos (se for o caso) ”], isto é, saber se os pais se preocupam em transmitir as suas línguas aos filhos, ainda que 62,5% dos professores afirme que “ensina/ensinou” (40), a verdade é que 14 não respondem e nove assumem que “não ensinou” e um ensinou “tétum e língua portuguesa”. Efetivamente, os biografados não se estão a referir às suas línguas de casa, mas sim e, fundamentalmente, ao tétum ou/e ao português e, eventualmente, ao malaio indonésio. Aliás esta situação já havia sido detetada pela Presidente do CNE que, numa reunião relativa a um concurso sobre as línguas de Timor-Leste, referiu que sendo o tétum “conhecido por todos, as pessoas começam a escolher o tétum para falar em suas casas”. E talvez seja por isso mesmo que os falantes vão associando o tétum às línguas nacionais, neste caso, ao búnaque e ao mambai.

Os docentes justificam-se no tópico 3.10.1. [Nunca ensinei/Ensinei a minha língua (riscar o que não interessa) “**porque** acho que ...”] com a necessidade de aprender as línguas oficiais. Vejamos o exemplo de dois falantes de mambai, que não respondem à primeira parte do tópico (3.10.), se transmitem ou não as suas línguas aos filhos, mas que se justificam da seguinte forma: “a língua tétum não foi enviado por nós, foi adoptado sozinho na sociedade” ou a de um outro, também ele mambófono, que nega ter ensinado, porque “eles não tinham o interesse de aprender e essa língua é que eles falam todos os dias”. Ora “essa língua” é o tétum, língua na qual interage com os filhos. Temos igualmente o caso de um falante de fataluco que assume ter ensinado “português como língua oficial do país” ou de um outro também falante de fataluco que interage em “tétum, fataluco e malaio” com os descendentes e que considera que “eles aprendem sozinhos na sociedade e na escola”. Um casal em que a mulher é falante de tétum e nauéti e o marido de tétum e macassai fala tétum com os filhos porque “é muito importante quando vão à escola no ensino de aprendizagem e é língua de dia a dia”. Será que pelo facto de termos empregado “ensinar/não ensinar” induziu alguns dos nossos biografados a considerarem o verbo como uma aprendizagem e não como uma aquisição?

No entanto, as razões invocadas prendem-se essencialmente, como já dissemos, com o estatuto das línguas, sobretudo das oficiais (“a língua tétum é a língua materna e assim também a Língua Portuguesa como língua oficial”, “porque são as línguas oficiais de Timor-Leste” ou “os meus filhos precisam de aprender a falar a

Língua Portuguesa e Tétum” ou ainda “o português é a língua oficial de Timor e vejo que é necessário ensinar aos meus filhos”). Há, no entanto, quem infira que a tarefa está facilitada “porque vive em Díli, onde se fala tétum”, e quem recorra ao estatuto desta língua “por ser língua nacional”.

A Escola surge como instituição à qual compete essa tarefa de ensinar a língua “porque acho que a Língua Portuguesa hão-de aprender na Escola” ou “porque é mais fácil para se adaptarem quando entrarem na escola”.

Há, todavia, quem reconheça um valor identitário às línguas nacionais ao afirmar “é necessário saber a língua dos seus antepassados”, “ensinei os meus filhos porque é uma língua como lembrança dos nossos avós e visavós [sic]”, “porque é importante porque é a língua falada na nossa família e país”, “porque a minha língua é importante também na comunicação entre os próprios timorenses” ou “porque é a minha língua materna”.

A noção de diversidade linguística também aparece em afirmações como: “todas as línguas não são iguais, são diferentes uns dos outros” ou “as nossas línguas são diferentes um do outro”. Encontramos igualmente uma valorização do plurilinguismo, quando consideram importante “conhecerem diferentes línguas ficariam melhor” e uma valorização histórica, ao afirmarem: “é a tradição”. Ainda assim, há quem considere que nada deve fazer dado que “eles próprios aprendem e compreendem através do ouvir falar”. Dos biografados, 12 não responderam.

Poderíamos sintetizar as razões invocadas para a transmissão ou não das línguas do seguinte modo (tabela 63):

	Razões invocadas
Transmissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Peso político (associado ao estatuto das línguas: línguas oficiais, associado ao de língua nacional, no caso do tétum).</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor identitário</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor afetivo</li> </ul>
Não transmissão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desvalorização da língua</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizagem por impregnação linguística</li> </ul>

**Tabela 66. Razões invocadas pelos professores para transmitir ou não a(s) língua(s) aos filhos**

Constata-se que a noção de diversidade linguística decorre em certa medida da consciência do valor identitário e afetivo da língua.

De notar que, nas nossas entrevistas, também só dois dos diretores e o mesmo número de formadores dizem ter transmitido a sua língua aos filhos, invocando as seguintes razões: “nós sempre falámos português com eles em casa, portanto a língua mãe nunca se esquece” (DF, 174), “Os meus filhos em casa, como a minha mulher, também falam português. (...) Têm de falar português. (...) De vez em quando, falam o tétum.” (FA, 146, 150 e 152), mas também “da convivência, eu aprendo, também falo a língua, o dialeto do meu pai. O meu pai é da região de Bobonaro (...) e falava bunaque” (FC, 50). Numa outra entrevista, uma diretora esclarecia que os pais raramente falam português com os filhos porque, dizia ela, “há pais que não são instruídos, há pais que são analfabetos” e “falam em tétum, mas é um tétum misturado. Não é um tétum bem como dantes. (...) Mas este tétum, depois da invasão da Indonésia estragou tudo” (DL, 147). Quanto às interferências do malaio indonésio nas línguas autóctones de Timor-Leste, encontramos vários testemunhos, sobretudo, no decorrer da sessão do concurso sobre as línguas, a que já aludimos: “O tocode não tem /f/ e algumas letras. Por isso, ao escrever introduzem muitas palavras indonésias”. No entanto, se tivermos em conta as vozes de alguns dos promotores deste concurso, constatamos que os timorenses têm consciência da ameaça que paira sobre as suas línguas nacionais. Vejamos a propósito a seguinte declaração proferida por um deles: “As pessoas olham para este concurso não como uma forma de ganhar ou não prémios, mas como uma forma de promover a sua língua”.

Em síntese, podemos afirmar que a política linguística não surge apenas em sociedade e de forma mais particular na Escola, ela desponta em casa de forma “omissa” (Shohamy, 2006) ou sob a forma de “política estrutural implícita” (Pinto, 2010), razão que nos obriga a estar cientes desta circunstância para poder conhecer a política linguística em Timor-Leste. E quando nos interrogávamos se a perspetiva sobre as dinâmicas das políticas linguísticas educativas construídas em interação entre educadores e agentes do governo, comunidades (a envolvente e a escolar), famílias, estudantes e contextos sociopolíticos seria válida para todos os contextos, a resposta parece ser afirmativa. Ainda que estes progenitores, que são também professores, revelem diferentes posicionamentos face às línguas, acabam por ser eles os decisores

da política linguística seguida em contexto familiar. São frequentemente norteados por razões de cariz político (de poder) e/ou de cariz identitário. Esta atitude parece obedecer ao princípio da personalidade, proposto por Mackey (1976, p. 82), segundo o qual a escolha da língua advém dos direitos pessoais do indivíduo. Na perspetiva de Loubier (2008) (cf. Boyer & Garabato, s/d), a política linguística deve observar este princípio, o da personalidade, mas também o da territorialidade, como já referido no capítulo 2, que reconhece os direitos territoriais a um grupo linguístico estabelecido num dado território geográfico. É este princípio que, ao garantir os direitos coletivos, supõe uma territorialização da gestão do plurilinguismo, uma das questões que nos preocupa e que se pode revestir de várias dimensões. Do ponto de vista desta autora, as minorias linguísticas têm maior probabilidade de sobrevivência se tiverem um “nicho territorial” que lhes permita estabelecer fronteiras linguísticas. Para Boyer e Garabato (s/d), é este princípio que inspira a(s) política(s) linguística(s). No entanto, uma política linguística, baseada apenas no princípio da territorialidade, pode ter consequências nefastas para as minorias linguísticas que coabitam com o grupo maioritário.

Hoje em dia, alguns destes professores têm **familiares estrangeiros** (23) (35,9%), tal como notamos pelas respostas ao tópico 3.11. [“Na minha família tenho/não tenho (riscar o que não interessa) familiares casados com estrangeiros.”], enquanto 21 (32,8%) dizem não ter e 20 (31,2%) não quiseram responder. Este número parece evidenciar, em nosso entender, uma certa relutância em responder a esta questão.

A **interação com familiares casados com estrangeiros** (tópico 3.11.1.: “Com esses [familiares casados com estrangeiros] comunico em...” ) estabelece-se preferencialmente em malaio indonésio (10), em português (8), em tétum (3), mas também em português e tétum (3), malaio indonésio e português (2), inglês e malaio indonésio, tétum e búnaque, tétum e “malaio<sup>118</sup>”(1) ou português, tétum e malaio indonésio (1). Dos biografados, 34 não esclareceram esta questão (ver tabela 67).

---

<sup>118</sup> Esta designação de “malaio” é utilizada como forma simplificada para indicar o malaio indonésio, mas pode também ser a designação da língua falada na Malásia e associada, em Timor-Leste, à comunidade muçulmana.

Língua(s)	Falantes	%
malaio indonésio	10	15,6%
português	8	12,5%
tétum	3	4,7%
tétum e português	3	4,7%
malaio indonésio e português	2	3,1%
malaio indonésio e inglês	1	1,6%
tétum e bunaque	1	1,6%
tétum e malaio	1	1,6%
tétum, português e malaio indonésio	1	1,6%
Não respondeu	34	53,1%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 67. Línguas de interação com familiares estrangeiros**

Em síntese, podemos concluir que, em casa, a língua que prevalece é, indiscutivelmente, o tétum, quer no relacionamento com a mãe, ou com o pai, quer como língua do cônjuge, seguido do mambai, com uma expressão muito menor, e de outras línguas nacionais. Importa, no entanto, mais uma vez, termos presente que o maior número de informantes se situa na cidade de Díli, pelo que os resultados obtidos não podem deixar de ser relacionados com esse facto. Além das línguas autóctones de Timor-Leste, o português aparece como língua materna de duas mães e de três pais. Já os avós dos docentes, quer maternos, quer paternos, eram falantes de mambai, na sua maioria, alguns de tétum e, em número muito reduzido, de outras línguas nacionais.

O casal comunica, principalmente, em tétum, mas, em segundo lugar, surge o português, apontado por cinco deles. Também há quem o faça em tétum e mambai ou tétum e português, mas em menor número. Com os filhos, estes professores interagem só em tétum ou tétum e português, explicando isso através da imagem que têm do poder da língua, leia-se estatuto oficial das línguas, mas também por uma questão de identidade, relativamente às línguas nacionais.

Quanto à transmissão das línguas aos descendentes, embora conscientes da diversidade linguística do país, da valorização do plurilinguismo e do valor identitário das línguas autóctones, a verdade é que estes docentes preferem ensinar o tétum ou o tétum e o português, eventualmente, o malaio indonésio, línguas que consideram úteis para o futuro dos jovens (cf. tabela 65). Parece-nos haver uma certa relutância, devido ao escasso número de respostas, em falar da Indonésia, dos indonésios e do malaio indonésio, com estrangeiros, sobretudo, com portugueses. Quando indagamos

sobre o contacto com familiares estrangeiros, só percebemos que se trata, em alguns casos, de cidadãos indonésios porque a língua em que a comunicação se estabelece é principalmente o malaio indonésio (em 10 das respostas) e o português em oito. Finalmente, importa referir que estes docentes possuem uma cultura linguística na qual se inclui o malaio indonésio, tétum e português, mas também algumas línguas nacionais (bunaque, fataluco, mambai e macassai, ...).

#### ❖ Na Escola

A maior parte deste público constituído por 64 professores foi escolarizado (tópico 3.6: “A língua em que aprendi a ler e a escrever foi o ...”) principalmente, em português (47), mas também em malaio indonésio (9), em malaio indonésio e português (3), em português e tétum (3), ou ainda em português, tétum e malaio (2).

Quando passamos para o contexto de sala de aula, podemos identificar, como instrumento linguístico preferencial na **interação professor/aluno** (tópico 4.1.1: “Na sala de aula utilizo normalmente...”), o português (52), seguido da língua portuguesa e do tétum, em simultâneo (6) e há quem apenas utilize o tétum (3). Duas pessoas não responderam e uma terceira diz utilizar “o manual da disciplina” (ver tabela 68).

Língua(s)	Falantes	%
português	52	81,3%
português e tétum	6	9,4%
tétum	3	4,7%
Não respondeu	2	3,1%
Resposta não válida	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Tabela 68. Línguas de interação em sala de aula

Os professores recorrem, **em sala de aula, a uma segunda língua** (tópico 4.1.2.: [Na sala de aula utilizo normalmente...], “mas, por vezes, também utilizo...” como seja ao tétum (49), às línguas nacionais [bunaque (2) e mambai (1)], ao malaio indonésio (2) ou conjuntamente ao malaio indonésio e tétum (1) e ao português, no caso de utilizarem o tétum (4). Quatro dos biografados não responderam e um outro afirma utilizar “algumas referências” (ver tabela 69).

Língua(s)	Falantes	%
tétum	49	76,6%
português	4	6,3%
línguas nacionais	3	4,7%
malaio indonésio	2	3,1%
malaio indonésio e tétum	1	1,6%
Não respondeu	4	6,3%
Resposta não válida	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 69. Línguas a que os professores recorrem em sala de aula**

Mas quando confrontados de novo com a questão de saber (tópico 4.4.) se “Na sala de aula os professores utilizam outras línguas?” (tópicos: 4.4.1. “Quais?” e 4.4.2. “Quando?”), a maior parte dos professores reitera utilizar outras línguas em sala de aula, além do português e do tétum, que 12 docentes dizem agora utilizar. A intenção deste tópico 4.4. era identificar que outras línguas, além do português e do tétum, poderiam marcar presença em sala de aula. No entanto, ele não foi entendido dessa forma. Sete não responderam e quatro respondem “não”, havendo um que regista “Não. Só tétum e português” e um outro que, utilizando um discurso legalista, afirma: “na sala de aula, os professores obrigatoriamente utilizam as duas línguas: língua portuguesa e tétum”. Assim, além dos 12 que utilizam o tétum e o português, 20 professores admitem usar o tétum e 10, o tétum e o malaio indonésio, quatro utilizam o português e três, o tétum e o mambai. Mais modestamente, é utilizado o “tétum, o português e o malaio indonésio” (1), “o tétum, o bunaque e outras línguas” (1), “o tétum e outra língua auxiliar” (1) ou ainda “o tétum, o português, o inglês e o malaio indonésio” (1). Vejamos o seguinte quadro-síntese (ver tabela 70):

Língua(s)	Falantes	%
tétum	20	31,3%
tétum e português	12	18,8%
tétum e malaio indonésio	10	15,6%
português	4	6,3%
tétum e mambai	3	4,7%
tétum, bunaque e outras línguas	1	1,6%
tétum e outra língua auxiliar	1	1,6%
tétum, português, malaio indonésio e inglês	1	1,6%
tétum, português e malaio indonésio	1	1,6%
Não	4	6,3%
Não respondeu	7	10,9%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 70. Outras línguas utilizadas em sala de aula pelos professores**

A discrepância dos dados permite-nos questionar não só a presença do malaio indonésio, mesmo que associado ao tétum, em sala de aula, como o lugar que o português aí ocupa, dado que apenas quatro professores em ambas as situações dizem recorrer a ele, mas também o do próprio tétum, que surge como a língua que vai assumir, em grande parte, diferentes funções. Será que os professores sentem algum mal-estar por apontarem o malaio indonésio como língua “facilitadora” em sala de aula e por recorrerem a ele? Os professores recorrem ao português porque utilizam normalmente outra língua? E o tétum, mantém-se como língua da intercomunicação em sala de aula? Encontraremos uma dicotomia entre a língua dos manuais e a língua na qual os conhecimentos são ministrados?

Vejamos agora em que situações esta segunda língua surge em sala de aula, apontadas, em primeiro lugar, no tópico 4.1.3. ([também utilizo...]“quando...”): quando os alunos não compreendem (37) ou quando é necessário “explicar a matéria” ou “o vocabulário” (6) ou “ensinar” (4) e também “no momento da interpretação do texto português” (2). Há também quem recorra à “tradução” (2) para facilitar o processo de ensino/aprendizagem, e quem utilize uma outra língua “quando é necessário” (3) e para “falar com o colega” (1). Finalmente, há quem afirme “falo tétum” (1), “utilizo o nosso dialecto” (1), “na aula de língua portuguesa” (1). Seis não responderam a essa questão.

Segundo os nossos biografados, **os alunos compreendem melhor** (tópico 4.1.4.: “Os alunos compreendem melhor quando falo em ...”) quando é utilizado o tétum (45),



outros sugerem o português e o tétum (12), três, apenas o português e quatro não responderam.

Em síntese, recorre-se a uma outra língua para mediar o processo de aprendizagem (4), para facilitar a compreensão (45) e ainda, com o mesmo objetivo, recorre-se à tradução (2).

Já no tópico 4.4.2. (“Quando”), que pretende identificar igualmente em que situações os professores utilizam essa(s) outra(s) língua(s), **as funções** que lhes são **atribuídas** são as seguintes:

- **mediar o processo de aprendizagem:** quando ocorrem “palavras ou expressões que eles não percebem” (3), mas também “no decorrer da explicação da lição” (4) ou “no momento da compreensão do texto” (1) ou porque “os alunos não compreendem o conteúdo de alguma lição em português” (2). Ocorrem outras justificações como: “os alunos encontram dificuldades de compreender o texto [e] o professor utiliza a língua tétum” (2), ou “para explicar as matérias que eles não entendem”(2), ou ainda “os alunos não compreendem e há algumas palavras que em tétum não há para traduzir. Para que os alunos saibam melhor tem de [se] usar o malaio” (1), mas ainda “os alunos costumam de compreender o português explico em tétum” (1). Encontramos razões mais genéricas, como quando “os alunos [não] compreendem bem a matéria” (2); quando os alunos “não compreendem algo em português” (4); ou “para explicar melhor” (1). Há, no entanto, quem dê cumprimento à proposta do Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (2005), no que respeita ao recurso às línguas nacionais como “auxiliares pedagógicos”: “para os mais necessitados, por não falarem tétum, procuramos primeiro a língua que o aluno fala” (1). Ainda no âmbito da Compreensão também se recorre a outra língua porque “os alunos não percebem e no secundário não há livros de português” (2) ou “quando os alunos não compreendem” (3) ou ainda “para o aluno compreender melhor” (1). São ainda apontados motivos mais vagos tais como: “quando for necessário” (1) ou “quando há dificuldades” (1). Outros motivos ligam-se a espaços particulares – “estamos na sala de aula” (3), “quando dou aulas” (1) ou porque estão “no intervalo”(1) –; a situações muito específicas, como é o caso de “Para contar uma história” (1), “para transmissão dos conteúdos” (2), “para

ajudar o processo de aprendizagem” (3); e à tradução a que os professores reiteradamente recorrem porque “os alunos não compreendem” (1), “para traduzir as palavras que eles desconhecem” (1) ou apenas “para traduzir” (1). Também se utilizam outras línguas “para cantar “ (1) e “todos os dias” (2);

- **facilitar a expressão oral:** quando “os alunos tiverem qualquer dificuldade em falar” (1);
- **aprofundar o conhecimento:** “nas explicações utilizo malaio para aprofundar melhor” (1) ou “nas explicações utilizo tétum para aprofundar” (1).

O recurso à tradução invocado pelos professores é uma informação relevante para este trabalho, na medida em que nos permite pensar que o professor possui proficiência, pelo menos, em duas línguas, ainda que desconheçamos quais sejam. Quinze biografados não responderam a este tópico.

Em ambos os tópicos aparece a função de mediar o processo de aprendizagem, embora esta surja agora de forma mais explicitada no tópico 4.4.2., indicando o tétum e o malaio como as línguas de recurso para desempenhar essa função, além das línguas nacionais, funcionando como auxiliares pedagógicos, de acordo com o proposto no Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário de Timor-Leste (2005). Duas outras funções são identificadas: facilitar a expressão oral e aprofundar o conhecimento, pelo que se recorre ao tétum e ao malaio indonésio. Contrariamente ao que é proposto nos documentos reguladores do SE, o malaio indonésio continua a estar presente na Escola do 1.º e 2.º ciclos, encontrando nós aqui funções em que ele é chamado a intervir.

Quanto às **funções do português em sala de aula** (tópico 4.2.1: “Na sala de aula, o português serve para:...”), salienta-se a sua utilização, sobretudo, como instrumento de ensino quer da própria língua portuguesa (55), quer das restantes disciplinas (53), mas também como meio para “dar instruções” (42) e, eventualmente, algumas informações (34) e ordens (33). Em contrapartida, face aos resultados obtidos, o português não parece ser a língua escolhida pela maioria dos docentes para esclarecer os alunos (“explicar o que os alunos não percebem”) (28), nem para estabelecer relações interpessoais (24), como seja o caso de acarinhar ou ralar. Poderíamos sintetizar estas situações através da seguinte tabela (ver tabela 71):

Funções	Sempre	Às Vezes	Raramente	Nunca	Não responde	Total
Ensinar a matéria das diferentes disciplinas.	53	5	1	2	3	64
Ensinar a disciplina de Língua Portuguesa.	55	1	-	1	7	64
Explicar o que os alunos não percebem	28	15	7	6	8	64
Dar ordens	33	20	3	1	7	64
Dar instruções	42	12	6	1	3	64
Dar informações	34	17	3	4	6	64
Construir relação Interpessoal (acarinhar, ralarhar...)	24	18	6	8	8	64

Tabela 71. Funções do português em sala de aula

Ainda que grande parte dos biografados (53) não tenha respondido, os restantes indicam como outras situações (4.2.1.8.: “Outras tarefas...”) em que a língua portuguesa é utilizada em sala de aula: correção dos trabalhos de casa (3), atividades religiosas (2), “acalmar as situações dos alunos em interdisciplinaridade” (1), ainda que esta afirmação seja ambígua, cantar (1), realizar trabalhos de grupo (1), “estabelecer jogos” (1), na Educação Física (1) (ver tabela 72).

Funções	Respostas	%
Corrigir o trabalho de casa	3	4,7%
Interagir nas actividades religiosas	2	3,1%
Acalmar situações de "indisciplina"	1	1,6%
Cantar	1	1,6%
Realizar trabalhos de grupo	1	1,6%
Comunicar na aula de Educação Física	1	1,6%
"estabelecer jogos"	1	1,6%
"ler, escrever, falar"	1	1,6%
Não respondeu	53	82,8%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Tabela 72. Outras funções assumidas pela língua portuguesa

**Outras funções** são identificadas, fora do contexto sala de aula, mas dentro da Escola, como seja a produção de documentos pessoais (cartas) (1) ou oficiais (3) [ofícios (1), horários (2), organigrama escolar (2)].

Quanto à utilização da língua portuguesa como **instrumento de comunicação** (tópico 4.2.2: “Na Escola os professores utilizam o português para...”) entre os

docentes, parece claro a sua frágil utilização quer em situação de reuniões escolares (25), quer na interação entre os docentes (23), embora quase metade dos professores (48,5%) admita que interage “às vezes”. Já 49 confirmam “ler os documentos oficiais”, ainda que sete professores não tenham respondido e seis refiram que só “às vezes” o façam. A língua portuguesa serve ainda para “fazer actas e outros documentos administrativos e pedagógicos” (46), embora cinco docentes não manifestem a sua opinião sobre o assunto e dez refiram que apenas “às vezes” o façam (ver tabela 73).

Funções	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não responde	Total
Conversar com os colegas	23	31	3	2	5	64
Comunicar no decorrer de reuniões de Escola	25	15	9	8	7	64
Ler documentos oficiais	49	6	-	2	7	64
Fazer atas e outros documentos administrativos e pedagógicos	46	10	1	2	5	64

Tabela 73. Funções da língua portuguesa na Escola, fora de sala de aula

Num universo de apenas sete docentes que responderam, há ainda quem utilize o **português na Escola** (tópico 4.2.2.5.: “Outras situações...”) para “elaborar actas e avisos” (1), “escrever cartas e apontamentos” (1), nas “atividades extracurriculares” (1), “no curso” (1), “no recreio da escola” (1), funções que a língua pode efetivamente assumir, mas existem também docentes que referem aqui a sua utilização num contexto social alargado, como o “encontro com os amigos na rua” (1) e quem confirme apenas que usa a língua portuguesa (1).

Quanto à **utilização do português pelos alunos** (tópico 4.3: “Os meus alunos utilizam o português quando: conversam entre eles; comunicam com o professor, fazem trabalhos escritos/orais; estudam; conversam com os pais, com familiares ou com vizinhos”), na perspetiva do professor, eles servem-se desta língua apenas para realizar atividades dentro do contexto escolar, quase circunscrito à sala de aula, isto é, sempre para estudar (52) ou para “fazer trabalhos escritos/orais” (51). Já no que

respeita à interação com o professor, apenas 29 docentes consideram que ela é sempre estabelecida nesta língua, o que corresponde a 45,3%, mas, no que respeita à interação com os colegas este número diminui para cinco, o que corresponde a 7,8%. De acordo com estes resultados, não é por certo em português que se estabelecem as relações interpessoais de proximidade, isto é, em contexto familiar e em sociedade alargada, embora as mesmas possam ocorrer “às vezes” (14/11), mais frequentemente entre os familiares, do que com os pais ou os vizinhos. Assim sendo, e para facilitar a leitura dos resultados, vejamos a seguinte quadro síntese (ver tabela 74):

Práticas linguísticas	Sempre	Às vezes	Raramente	Nunca	Não responde	Total
Conversar entre si	5	24	13	18	4	64
Comunicar com o professor	29	21	7	5	2	64
Fazer trabalhos escritos/orais	51	8	1	2	2	64
Estudar	52	3	1	3	5	64
Conversar com os pais	0	14	16	31	3	64
Conversar com os familiares	0	14	12	32	6	64
Conversar com os vizinhos	0	11	14	35	4	64

**Tabela 74. Funções da língua portuguesa nas práticas linguísticas dos alunos (na perspetiva dos professores)**

De acordo com nove professores e na sequência do tópico 4.3.8.: “Outras situações...”), os alunos utilizam ainda o português para:

- interagir com (professores) portugueses – 2;
- brincar na rua – 1;
- interagir na rua, no mercado e na loja – 1;
- no Centro Juvenil (“Padre António Vieira”) – 1;
- decorrer da merenda escolar (1).

Reconhecem, no entanto, que fora da escola, utilizam mais tétum (2). É preciso notar que, qualquer uma das práticas propostas pelos professores, à exceção da última, ocorre fora da Escola.

**Quanto aos alunos**, de acordo com a maioria dos docentes, também eles utilizam **outras línguas em sala de aula** (tópico 4.5: “Na sala de aula os alunos utilizam outras línguas?” e tópico 4.5.1: “Quais?”), tendo apenas dois deles declarado que não. Um dos docentes menciona “com base na minha experiência muitos dos meus alunos utilizam a língua malaia” e outros dois indicam o malaio indonésio e o tétum. As línguas nacionais também surgem associadas ao tétum do seguinte modo: “mambai e

tétum” (5), “língua materna de cada um e tétum” (2) e “tétum e dialecto de cada um” (2). Relativamente ao português, um dos professores refere “só a língua portuguesa, conforme o regulamento estabelecido pela escola” (1), mas seis apontam o “português para questionar o professor”, embora um outro considere que “os alunos não compreendem o português” (1). Em contrapartida, 16 deles reafirmam o uso do tétum e do português. Dos respondentes, 25 docentes consideram que apenas o tétum é utilizado em sala de aula e quatro deles elegem o “tétum [como a língua preferida] entre os alunos” (4), o que perfaz um total de 29 respostas (ver tabela 75).

Língua(s)	Respostas	%
tétum	29	45,3%
tétum e português	16	25,0%
português	7	10,9%
tétum e mambai	5	7,8%
tétum e língua materna/dialecto	2	3,1%
tétum e malaio indonésio	2	3,1%
malaio indonésio	1	1,6%
não utilizam	2	3,1%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 75. Línguas utilizadas pelos alunos em sala de aula (na perspectiva dos professores)**

Questionados sobre em que situação os alunos recorrem a outra(s) língua(s), em sala de aula, as respostas são muito díspares. Pode ocorrer quando “for necessário” (1), “estão a brincar” (1) ou “todos os dias” (1). Numa tentativa de as organizar, fizemo-lo em função dos espaços de convivência. Assim, “durante a aula” (1) ou “na sala de aula” (2), elas podem ocorrer para interagir com o professor (9) “para tirar dúvidas (nos trabalhos escritos)” (6), quando “não percebem as perguntas” (1) ou “enfrentam dificuldades” (2) e, simultaneamente, com os próprios colegas [“os alunos pedem informação uns aos outros” (1) e “para conversar entre eles” (3) ou “contar histórias” (1), mas também, no decorrer de “(outras) actividades lectivas” (2)]. De forma mais precisa, encontramos afirmações como: “no momento da explicação das matérias” (1) ou “sobre um texto ou uma anedota” (1), e igualmente “nas outras disciplinas para os poderem compreender melhor” (1) e “na compreensão das lições” (1). Fora da sala de aula, “na escola” (2), e principalmente “na hora do recreio/intervalo” (5), circulam diferentes línguas. Também há quem refira “em casa”

(1). As línguas permitem, por último, “conversar” (2) ou “conversar com amigos do mesmo distrito” (1). Não responderam 22 docentes (ver tabela 76).

<b>Funções</b>	<b>Respostas</b>	<b>%</b>
esclarecer dúvidas	13	20,3%
interagir com o professor e fazer trabalhos escritos	3	4,7%
explicar/expor a matéria	5	7,8%
interagir com colegas	6	9,4%
contar histórias	1	1,6%
Outras	5	7,8%
resposta não válida	9	14,1%
não respondeu	22	34,4%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 76. Funções de línguas utilizadas pelos alunos (na perspectiva dos professores)**

Em síntese e de acordo com estes professores, a principal língua de interação com os alunos é o português (81,3%), seguido do português e do tétum (9,4%) (cf. tabela 68), mas reconhecem que recorrem frequentemente a uma outra língua, ao tétum, às línguas nacionais, ou ainda ao malaio indonésio ou ao português, no caso de utilizarem o tétum como língua principal. Confrontados de novo com este assunto, a maioria dos docentes reitera utilizar outras línguas, aparecendo agora o malaio indonésio com maior visibilidade e associado ao tétum (15,6%), além do tétum (31,3%) e do tétum e do português (18,8%). Recorde-se que, nas respostas dos alunos, quanto às línguas utilizadas na Escola, o malaio indonésio nunca foi referido (ver tabela 43), aparecendo apenas como uma língua que gostariam de aprender (ver figura 23). Ainda que estas respostas nos permitam pensar termos obtido solução para algumas das questões formuladas, como, por exemplo, quais as línguas a que os professores e alunos recorrem em sala de aula para mediar o processo de ensino/aprendizagem e quais as funções de algumas destas línguas em contexto escolar, os resultados obtidos levam-nos a considerar a possibilidade de coexistência de, pelo menos, duas línguas em sala de aula, a dos manuais e uma língua veicular de ensino. Qual será efetivamente o lugar do tétum na sala de aula? Estamos convictos, de acordo com estas respostas, que os docentes, frequentemente plurilingues, recorrem às línguas que os alunos dominam melhor para lhes facilitar a compreensão da língua portuguesa mediando, assim, o processo de ensino/aprendizagem.

A(s) língua(s) de recurso em sala de aula tem/têm como principal função mediar o processo de ensino/aprendizagem (70,3%), sendo o recurso à tradução uma forma de o concretizar, mas também, facilitar a oralidade ou aprofundar o conhecimento.

Já em relação ao português, ele desempenha uma função, sobretudo, cognitiva uma vez que pretende “ensinar a disciplina de Língua Portuguesa” e “ensinar a matéria das diferentes disciplinas”, surgindo assim como uma língua de escolarização, reforçada pela ideia de que ela serviria para “corrigir o trabalho de casa”. Fora da sala de aula, mas em contexto escolar, o português utiliza-se para ler documentos oficiais (76,5%) e produzir documentos administrativos e pedagógicos. De acordo com os professores, as funções do português nas práticas linguísticas dos alunos restringem-se ao “estudar” e “fazer trabalhos escritos/orais” e quando interagem com o professor 45,3% considera que “sempre” e 35,9% pensa que “às vezes”. Também na ótica destes docentes, os alunos utilizam preferencialmente o tétum na sala de aula, podendo, eventualmente, utilizá-lo associado ao português ou às línguas nacionais ou então, utilizar o malaio indonésio.

#### ❖ Em sociedade

Na sua infância, estes docentes utilizavam na rua com os amigos e conhecidos (tópico 3.5: “Na rua falava com os meus amigos em...”), sobretudo, o tétum (31), o “tétum e língua portuguesa” (9) ou o “tétum, língua portuguesa e bahasa” (8), mas ainda “tétum e mambai”, “búnaque e tétum” ou, apenas, português (2). Aparecem ainda as seguintes línguas: “tétum, língua portuguesa e *nativa*”, tétum e macassai, tétum e nauéti, mambai, “português, tétum, malaio e fataluco”, quemaque, “tétum e língua malaia”, “tétum, bunaque e português”, “tétum, galóli e português” “tétum, mambai, português e bahasa” (1). É desde já interessante notar que a comunicação é principalmente plurilingue, ainda que incluindo sempre o tétum, tal como ocorre em outras situações (ver tabela 77).



Língua(s)	Falantes	%
tétum	31	48,4%
tétum e português	9	14,1%
tétum, português e malaio indonésio	8	12,5%
tétum e mambai	2	3,1%
tétum e bunaque	2	3,1%
português	2	3,1%
tétum, português e língua nacional	1	1,6%
tétum e macassai	1	1,6%
tétum e nauéti	1	1,6%
tétum, português, malaio e fataluco	1	1,6%
tétum e malaio indonésio	1	1,6%
tétum, bunaque e português	1	1,6%
tétum, galóli e português	1	1,6%
tétum, mambai, português e malaio indonésio	1	1,6%
quemaque	1	1,6%
mambai	1	1,6%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Tabela 77. Línguas de rua

Mercê, em parte, da situação histórico-política, há quem tenha **amigos estrangeiros** (32), o que corresponde a 50% do total dos respondentes, mesmo que 24 não tenham respondido e oito tenham respondido negativamente ao tópico 3.12. [“Tenho/Não tenho (riscar o que não interessa) amigos estrangeiros”]. Com esses amigos, **a língua de comunicação** (tópico 3.12.1.: “Com eles utilizo...”) é preferencialmente o português (13), seguido do português e malaio indonésio (7), do malaio indonésio (5), do português, tétum e malaio indonésio (4), do tétum e malaio indonésio (3), do tétum e português (2) e do tétum (2). Existe, no entanto, quem utilize português, malaio indonésio e inglês (1), e quem refira “as línguas estrangeiras” (1) ou “várias línguas na comunicação, sobretudo, língua portuguesa e inglesa” (1). Do total de professores, 25 não responderam (ver tabela 78).

Línguas	Falantes	%
português	13	20,3%
português e malaio indonésio	7	10,9%
malaio indonésio	5	7,8%
português, tétum e malaio indonésio	4	6,3%
tétum e malaio indonésio	3	4,7%
português e tétum	2	3,1%
tétum	2	3,1%
português, malaio indonésio e inglês	1	1,6%
português e inglês	1	1,6%
línguas estrangeiras	1	1,6%
Não respondeu	25	39,1%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 78. Línguas utilizadas com amigos estrangeiros**

Investiguemos agora em que **línguas os professores ouvem rádio** (tópico 5.1: “Que línguas ouve na rádio?”). Fazem-no preferencialmente em tétum, português e malaio indonésio (33) e em tétum e português (13). No entanto, ouvem-no também em malaio indonésio, português, tétum e inglês (8) e de forma mais diminuta, em inglês, tétum, malaio indonésio, português e chinês (1), em espanhol português, malaio indonésio e italiano (1), em português, inglês, tétum, malaio indonésio e espanhol (1) em tétum, português, malaio indonésio, inglês e “dialetos” (1), em tétum e malaio indonésio (1), em malaio indonésio e português (1), em tétum (1) e em português (1). Dois docentes não responderam.

Questionados, posteriormente, quanto às **línguas em que gostariam de o ouvir** (tópico 5.2: “E que línguas gostaria de ouvir?”), os resultados apontam para o português e tétum (22), para o português (21), para o malaio indonésio, tétum e português (3), para o tétum (2), para o espanhol, inglês, malaio indonésio, português e tétum (1), para o inglês, malaio indonésio, português e tétum (1), para o italiano e francês (1) e para o português e malaio indonésio (1) ou apenas malaio indonésio (1). Há também quem responda “todas (as línguas)” (2) não tendo respondido 8 professores e uma resposta ter sido considerada inválida (ver tabela 79).

Línguas da rádio que ouvem			Línguas que gostariam de ouvir	
Língua(s)	Falantes	%	Falantes	%
tétum, português e malaio indonésio	33	51,6%	3	4,7%
tétum e português	13	20,3%	22	34,4%
tétum, português, malaio indonésio e inglês	8	12,5%	1	1,6%
tétum, português, malaio indonésio, inglês e chinês	1	1,6%	0	0,0%
português, espanhol, malaio indonésio e italiano	1	1,6%	0	0,0%
tétum, português, malaio indonésio, inglês e espanhol	1	1,6%	1	1,6%
tétum, português, malaio indonésio, inglês e línguas nacionais	1	1,6%	0	0,0%
tétum e malaio indonésio	1	1,6%	0	0,0%
português e malaio indonésio	1	1,6%	1	1,6%
tétum	1	1,6%	2	3,1%
português	1	1,6%	21	32,8%
malaio indonésio	0	0,0%	1	1,6%
italiano e francês	0	0,0%	1	1,6%
Todas as línguas	0	0,0%	2	3,1%
Resposta não válida	0	0,0%	1	1,6%
Não respondeu	2	3,1%	8	12,5%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

Tabela 79. Línguas que os professores ouvem e que gostariam de ouvir na rádio

As justificações invocadas [tópico 5.3: “(...) porque...”] dependem da(s) língua(s) escolhidas e prendem-se com vários fatores que sistematizamos na tabela 80.

Línguas	Razões	Exemplos de ocorrência
tétum e português	Estatuto	“é a minha língua oficial e língua da escolaridade.” (2)
		“são além das duas línguas oficiais de Timor-Leste, o tétum é também a língua nacional do povo timorense...”(1)
		“as línguas tétum e português são línguas oficial da nossa nação (3)
		“são línguas oficial e nacional que foram aprovadas pela lei Constituição da RDTL.” (1)
		“sou professor e gosto de ouvir as minhas línguas oficiais.” (1)
	Facilidade de compreensão	“estas duas línguas é que toda a comunidade percebe”(1)
		“aprendi e já sei falar.” (1)
		“é mais fácil para compreender.” (3)
	Aquisição do saber	“quero aprender.” (1)
		“para compreender bem estas duas línguas.” (1)
		“para compreender melhor a notícia” (1)
		“para aperfeiçoar mais a língua portuguesa e aumentar mais o meu vocabulário” (1)
	Prazer	“gosto de ouvir.” (2)
		“porque eu gostaria tanto.” (1)
		gosto de português e tétum.” (1)
	Afetividade	“É a língua muito conhecida e muito importante para mim.” (1)
português, tétum e malaio indonésio	Línguas do quotidiano	“são essas línguas são faladas no meu dia-a-dia.” (1)
	Facilidade de compreensão	“posso compreender melhor (as notícias).” (2)
português e malaio	Prazer	“gosto de aprender de língua português e percebo bem a língua malaio”
português, tétum, malaio indonésio e inglês	Estatuto	“são línguas nacionais.” (1)

<b>português</b>	Prazer	"gosto de ouvir." (2)
	Estatuto	"aprendi a escrever a ler nos bancos da escola." (1)
		"é a língua que aprendi a ler e a escrever. E também é a língua oficial do meu país." (2)
		"A LP é a língua oficial de Timor-Leste que está
		consagrada na constituição da RDTL"(1)
		"é uma língua histórica(...)"(1)
		"a língua oficial." (1)
	Desenvolvimento de competências	"quanto mais ouve mais aprende." (3)
		"para apoiar os alunos e a juventude o contacto com a Língua"(1)
		"é um meio para melhorar o meu português na minha vida profissional." (1)
		"posso ter mais capacidades de obter novas palavras"(1)
		"vai aumentar o meu conhecimento sobre o vocabulário." (1)
		"eu gostava de ouvir língua portuguesa para aprender mais." (1)
		"para aprender mais." (1)
		"aumenta a minha ideia, a minha capacidade e desenvolve-me"(1)
	Afetividade	"é muito importante para minha pessoal"(1)
		"relembro a minha infância na escola 1967"(2)
		"relembrar os meus passados (escola, Colégio)" (1)
	Facilidade de compreensão	"compreendo melhor do que as outras línguas"(1)
		"é uma língua histórica e é fácil de comunicar."(1)
		"é mais fácil do que o tétum para mim."(1)
<b>tétum</b>	Facilidade de compreensão	"assim conseguia perceber melhor." (1)
		"porque é mais claro para todos." (1)
<b>italiano e francês</b>	Aquisição do saber	"quero aprender." (2)
<b>malaio indonésio</b>	Facilidade de compreensão	"língua que mais fácil no mundo." (1)
<b>todas</b>	Valorização do plurilinguismo	"É por meio dessas línguas que podemos recolher informações.

		Para mim acho que as línguas são todos bons porque conhecer muitas línguas a gente pode comunicar com vários países porque na era globalização. Não podemos ficar isolados com as informações". (1)
<b>português, inglês, indonésio, tétum e espanhol</b>	Aquisição do saber/valorização do plurilinguismo	"para abrir o meu palco do pensamento a conhecer variedades de línguas espalhadas na minha terra natal"(1)

**Tabela 80. Razões invocadas para ouvir determinadas línguas na rádio**

Houve 11 docentes que não responderam.

Sintetizando, podemos dizer que as razões invocadas para justificar o desejo de ouvir estas línguas na rádio são diversas e de diversas ordens indo do aspeto político (estatuto) aos valores (valorização do plurilinguismo), passando pelo processo de ensino/aprendizagem (facilidade de compreensão, aquisição de saberes e desenvolvimento de competências), até ao campo das emoções (prazer e afetividade) e do quotidiano (as línguas do dia a dia). Se o português e o tétum se encontram em quase todas as categorias propostas, a verdade é que o português é a única língua que aparece associada ao desenvolvimento de competências, reforçando de novo uma imagem desta língua em contexto escolar. Também não se pode deixar de assinalar que, tal como o tétum e o português, também o italiano e o francês são línguas consideradas importantes para a aquisição de saber. No que respeita à facilidade de compreensão, além do tétum e do português, aparece também o malaio indonésio. Esta língua é também referida como uma língua que provoca prazer em ser ouvida e considerada uma das línguas do quotidiano, além do português e do tétum, únicas mencionadas, a nível da afetividade. O inglês aparece apenas pelo seu estatuto e como uma das diferentes línguas que são valorizadas pelo plurilinguismo (ver tabela 80). Para concluir esta breve síntese, assinalamos o facto de apenas um docente referir as línguas nacionais, além do tétum. Não haverá rádios locais que utilizem as línguas vernáculas, à semelhança do que acontece com o tétum e com o fataluco? (ver tabela 81).

Motivações	Razões	Línguas
Valor Político	Estatuto	português e tétum
		português, tétum, inglês e malaio indonésio
		Português
Ensino/aprendizagem	Facilidade de compreensão	português e tétum
		português, tétum e malaio indonésio
		Português
		Tétum
		malaio indonésio
	Aquisição de saber	português e Tétum
Emoções	Prazer	italiano e francês
		Português
		Português
	Afetividade	português e tétum
		português e tétum
		Português
Valores	Valorização do plurilinguismo	Todas
		português, tétum, malaio indonésio, espanhol e inglês
Uso de línguas do quotidiano	Línguas do dia-a-dia	português, tétum e malaio indonésio

**Tabela 81. Sistematização das razões apresentadas para as línguas que gostariam de ouvir na rádio**

Quanto às situações do dia a dia em que as **línguas oficiais e as de trabalho são utilizadas** [(tópico 6: “Diga em que situação ou situações do seu dia a dia comunica em: português (tópico 6.1), malaio/bahasa (tópico 6.2), inglês (tópico 6.3) tétum”(tópico 6.4)], foram identificadas as seguintes (ver tabela 82):

Línguas	Situação(ões) de uso	Descrição com exemplos de ocorrências
tétum	<ul style="list-style-type: none"> <li>o na comunidade em geral (transações comerciais, Serviços Públicos, interação social,...);</li> <li>o em contexto escolar;</li> <li>o em contexto familiar e vida privada.</li> </ul>	<p>Língua do “dia-a-dia”, que utilizam “sempre” (1) ou “quase sempre” (2), “em todas as situações diárias”, “a todo o momento (da vida)”, “todos os dias” ou mesmo que é o seu “falar”. Em “casa, igreja, mercado”(1).</p> <p>Fazem-no “com toda a comunidade” (3), “com os vizinhos” (7), “com os amigos (que não falam português)” (6), “com os falantes de tétum” (1), mas também nas transações comerciais, realizadas “no mercado”, “no bazar”, (3), “na rua” (2), “no Banco” (1) e “nos Serviços Públicos” (1).</p> <p>Na sua vida privada, utilizam-no “na Igreja” (2), mas, sobretudo, “em casa” (6), “com a família” (4), “com os filhos” (4), “com os pais” (1), “com o marido” (1) e “com os familiares”</p>

		<p>(11).</p> <p>O tétum surge em contexto escolar “na escola, também em casa e noutros sítios” (5), nas interações com os colegas (8), na sala de aula (1) com os alunos (3), e também “fora da sala de aula” (1). Há quem afirme “utilizo quando estou a ensinar a língua tétum” (1) ou “na situação de ensino e aprendizagem e na convivência com os amigos da aldeia” (1), mas também “quando dou aulas de tétum e em todo o país porque é a nossa língua nacional” (1).</p>
português	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ em contexto escolar;</li> <li>○ em contexto familiar e vida privada;</li> <li>○ na vida social.</li> </ul>	<p>Fala-se português na Escola (10), mais concretamente “nas aulas” ou “com os alunos”, “no decorrer das actividades lectivas” (28), “com os (alguns) colegas” (18), com “o senhor director” ou “superiores da Educação (2), isto é, na “vida profissional” (4). Em “seminários e nas cerimónias solenes” (2), “nos encontros”(1) ou “quando é necessário comunicar em português (1). Quando deparam “com falantes de português” (4), “com amigos ou com professores portugueses” (5), “com nacionais de Portugal” (3).</p> <p>Em casa (2), sobretudo, com os filhos (3) ou com a família (2) ou a ver televisão (3), principalmente, o telejornal (1). Usam-no também “quando rezam” (2) ou “na celebração da Eucaristia” (1). O português é utilizado “em comunidade” (1), assim como “em sociedade, na economia” (2), “na mercadoria” (1) e “na repartição “(1).</p>
malaio indonésio	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ na sociedade em geral (comércio, comunicação social, lazer);</li> <li>○ entre grupos (intergrupla, transnacional);</li> <li>○ em contexto familiar;</li> <li>○ em contexto escolar.</li> </ul>	<p>Na sociedade em geral, muito ligada ao comércio, sendo apontada como “língua do comércio” (1), utilizada “na loja” (8), “no mercado” (7) e “nas mercadorias” (1), mas também no âmbito da interação verbal com falantes de malaio (7), com “(amigos) indonésios” (7) e “malaios” (1) ou “estrangeiros” (4), “com pessoas que conheço” (3).</p> <p>Na rua (2) e em momentos de lazer: ler, ver televisão ou filmes (1), ou “na conquista do amor e nas palavras motivadoras à vida humana” (1) e também “quando me desloco em férias ou em passeio para o país vizinho” (1).</p> <p>Em família, ocorre no seio da própria família (1), entre familiares (1), ou quando lhes “telefone” (1) ou “com a minha cunhada” (2).</p> <p>Na Escola é na interação com “os colegas” do corpo docente (8) e com alunos que estudam malaio (1). Só falam “numa situação que obriga mesmo a falar” (1), “quando é necessário comunicar em malaio” (1) e “falo</p>



		língua indonésia quando é necessário fazer passaporte Indonésia” (1) ou ainda, “raramente” (2).
inglês	o em sociedade em geral (na rua).	Há quem o exercite “na rua”, “quando encontram com australianos e americanos” (1), “com amigos australianos e com o cunhado” (1), “com falantes dessa língua” (3), ou apenas “quando é necessário comunicar em inglês” (1).

**Tabela 82. Situações de uso no quotidiano das línguas oficiais e de trabalho**

Já anteriormente, os docentes haviam referido, a propósito do português no tópico 3.15 (“Falo português quando...”), o contexto escolar (33), como aquele em que o uso da língua portuguesa é mais frequente, independentemente de o remeterem apenas para a Escola (8) ou de o circunscreverem à sala de aula (“nas aulas”/“para ensinar os alunos”) (15) ou de o utilizarem na interação com “colegas da mesma profissão” (5) e “com os professores portugueses” (2) ou “depois de frequentar o curso” (2) e até mesmo “no recinto da Universidade” (1). Há, no entanto, quem alargue o espaço para “com quem fala português” (5), “quando é necessário” (3) ou para “comunicar com amigos” (1) ou altere a situação, utilizando-o “em casa” (1) e “com os filhos” (2). Um dos biografados não responde.

Obtemos agora, com o tópico 6.1, informação mais precisa e mais alargada sobre a utilização do português nos diferentes contextos podendo certificar-nos que ele surge principalmente em contexto escolar, mas que se esboça atualmente o desejo de o introduzir em contexto familiar. Na opinião destes docentes, só esporadicamente a sua utilização se alarga à sociedade em geral, surgindo na administração pública e na economia.

Relativamente ao tétum (tópico 3.16.: “[Falo] tétum quando...”), ele dissemina-se pela sociedade em geral, podendo considerar-se aqui três grandes contextos: em casa/família (28), na escola (17) e em sociedade (32). Em contexto familiar (25), esta língua diversifica-se pelo espaço casa (16), ou é assumida como a língua adquirida “desde que nasceu/desde a infância” (4), ou como língua de interação com os restantes membros da família (5), ou “com os filhos” (3). O tétum também é utilizado na Escola, quer se refira ao espaço escolar, em geral, (3), quer como língua de interação entre “colegas timorenses/no intervalo/quando os colegas não entendem português” (5), quer ocorra em sala de aula, quando ensina no dia-a-dia” (1), ou ao dar

“lição de tétum” (3) ou como língua auxiliar de ensino, quando há “dificuldades” de expressão linguística (3), “quando precisa de traduzir” (2). Esta língua é utilizada em sociedade (11), como língua de interação com os “amigos” (5), com os “patrícios timorenses” ou “com os vizinhos” (4), com falantes de tétum (3), “no quotidiano” (1), “(quase) sempre” (3) ou “quando tenho qualquer assunto” (1), “com as pessoas que não falam português” (1), nas compras (3) ou no “hospital” (1) e nos serviços públicos (1). Dois dos biografados não responderam.

Também o malaio indonésio é língua de casa, da escola e da sociedade, sobretudo do comércio (17), ao lado do tétum. É veículo de interação verbal com a comunidade indonésia e também na Escola, como uma das línguas usadas entre colegas docentes.

De acordo com os resultados obtidos (ver tabela 83), parece haver um deficiente domínio do inglês, que é utilizado, sobretudo, ainda que de forma esporádica, em contextos anglófonos e em situação de interação na sociedade.

Língua	Espaço	Total de respondentes	Situação de uso
tétum	Casa	53	Língua de casa – 19
			Língua materna – 4
	Escola		Língua de intercomunicação familiar - 5
			Língua do espaço escolar – 3
			Língua de intercomunicação com colegas -5
			Língua de escolarização – 4
			Língua auxiliar de ensino – 5
	Sociedade		Língua de intercomunicação com amigos vizinhos e patrícios – 9
			Língua de intercomunicação com falantes não lusófonos – 4
			Língua comercial – 3
			Língua do quotidiano – 3
			Língua usada no hospital – 1
português	Casa	56	Língua de casa - 3
	Escola		Língua de escolarização – 24
			Língua de intercomunicação com colegas - 7
			Língua usada na formação – 2
	Sociedade		Língua de intercomunicação com a comunidade lusófona – 5
			Língua de intercomunicação com amigos - 1
			Outras situações – 3

malaio indonésio	Casa	49	Língua de intercomunicação familiar -5
	Escola		Língua de intercomunicação com colegas - 8
	Sociedade		Língua do comércio – 17
			Língua de intercomunicação com a comunidade malaia – 23
			Língua dos momentos de lazer - 3
			Língua dos serviços administrativos (na Indonésia) – 1
inglês	Casa	7	Interação com familiares estrangeiros -1
	Sociedade		Língua de intercomunicação com a comunidade anglófona – 6

**Tabela 83. Quadro-síntese dos espaços e situações de uso das línguas oficiais e de trabalho**

O inglês aparece associado à escola, quando se afirma “anda na escola Secundária” (1) ou como instrumento de relações intergrupais, “quando comunico com o meu cunhado”. Também o malaio indonésio aparece na mesma situação, na seguinte afirmação “quando converso com colegas estrangeiros” (2) ou como instrumento de relações interpessoais, “com falantes dessas línguas” (2), ou ainda de forma mais abrangente “quando conheço” ou “quando é necessário (1).

Quando abordamos o **domínio das línguas nacionais** na vida pessoal dos biografados [tópicos 3.17: “Falo outras línguas nacionais (indicar quais: ...)” e 3.17.1: “quando...”], e num universo de 47 sujeitos, para a identificação das referidas línguas, uma vez que 15 não responderam e dois dizem “não falar”, encontramos oito falantes plurilingues dominando duas línguas (lacalei e tétum, bunaque e macassai, fataluco e tétum, macassai e tétum, tétum e galóli, tétum e nauéti, tocodede e mambai, uaimua e tétum); quatro falantes de três línguas (quemaque, tocodede e tétum, macassai, cairui e galóli, macassai, nauéti e cairui, mambai, tocodede e tétum) e um falante de quatro línguas autóctones (tétum, mambai, baiqueno e tocodede). Só 17 professores afirmam dominar uma destas línguas. Dos biografados, 11 incluem o português, o malaio indonésio e o inglês nas línguas com este estatuto, assim como o português e o tétum (3) e, finalmente, apenas o português, mas integrado num grupo de línguas efetivamente nacionais (tétum, mambai e bunaque), pelo que este grupo foi contabilizado. Ainda que, da perspetiva monolingue, o mambai surja quase com o mesmo número de falantes de tétum, a verdade é que esta última língua é aquela que maior número de falantes possui, se contabilizarmos as vezes que aparece associada a outras línguas (ver tabela 84).

Línguas	Falantes	%
tétum	9	14,1%
mambai	8	12,5%
tocodede	1	1,6%
lacalei	1	1,6%
idaté	1	1,6%
nauéti	1	1,6%
bunaque	1	1,6%
bunaque e macassai	1	1,6%
tétum e galóli	1	1,6%
tétum e fataluco	1	1,6%
tétum e lacalei	1	1,6%
tétum e macassai	1	1,6%
tétum e nauéti	1	1,6%
tocodede e mambai	1	1,6%
tétum e uaimua	1	1,6%
macassai, cairui e galóli	1	1,6%
macassai, nauéti e cairui	1	1,6%
tétum, mambai e tocodede	1	1,6%
tétum, quemaque e tocodede	1	1,6%
tétum, mambai e bunaque	1	1,6%
tétum, mambai, baiqueno e tocodede	1	1,6%
Não fala nenhuma	2	3,1%
Não respondeu	15	23,4%
Resposta não válida	11	17,2%
<b>Total</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>

**Tabela 84. Línguas nacionais nas quais os docentes interagem**

No que respeita à segunda parte da questão, isto é, quanto às situações de uso das línguas nacionais, as línguas vernáculas do país, como já referimos no capítulo 1, tópico 3.17, de acordo com as respostas obtidas, excluídos os 27 biografados (42,1%) que não responderam, podemos concluir que os resultados apontam, sobretudo, para um contexto familiar de uso, sendo invocadas as seguintes razões: “com familiares (que falam a mesma língua)” (8), “em casa” (4), “com familiares nas montanhas” (3) ou “com os mais velhos<sup>119</sup>” (3), como língua da família (2) (“com os meus pais” ou “quando era pequeno vivia com os meus avós paternos”), mas também nas relações sociais: “quando encontro conterrâneos/amigos” (5) ou “na rua” (1) ou “com pessoas

<sup>119</sup> Em Timor-Leste, as pessoas mais velhas (ainda que não sejam consideradas como pertencentes à família) possuem um estatuto muito especial na sociedade. Tal situação, traduz-se nas formas de tratamento: “avo-mane”, “avo-feto”, “tiu”, “tia”, “maun”, “bin”, etc., razão pela qual as incluímos em contexto familiar.

que não sabem falar português” (1). O tétum, pelo prestígio que detém entre as línguas nacionais, por ser língua cooficial e língua de escolarização, é referido como a língua utilizada na escola (2) e como meio facilitador da aprendizagem “para esclarecer, para compreender melhor” (1), mas também usada no mercado (2) e nas lojas (1), tornando-se uma língua comercial.

Cruzando agora com os resultados obtidos com as respostas ao tópico 6.5 [“Outras línguas (em que comunica no seu dia a dia) (diga quais) ...”], dado pretender-se com esta questão reconfirmar a presença das línguas nacionais na paisagem sociolinguística timorense e, de acordo com as 33 respostas obtidas, pudemos obter informações mais explícitas relativamente a cada uma das línguas *per si* e reter o seguinte (ver tabela 85):

Línguas Nacionais	Situação(ões) de uso	Exemplos de ocorrências
mambai (15)	- em contexto familiar - em comunidade restrita	“numa situação obrigatória”(1) “quando falo com as pessoas mais idosas” (2) “com a família e os amigos” (2) “em casa” (1) “em Ermera” (1) “quando comunico com alguns familiares que não falam tétum”(1)
macassai (5)	- em contexto familiar - em comunidade restrita	“com a família” (1), “se encontrar com esses falantes”(1)
bunaque (4)	-----	-----
tocodede (4)	- em comunidade restrita	“com pessoal de Maubara que moram na área onde moro”(1)
quemaque(3)	-----	-----
tétum (4)	- em comunidade restrita	“em Díli” (1) “se encontrar com esses falantes”(1)
fataluco (2)	- em comunidade restrita	“com gente de Lautém”(1)
idaté (1)	- em comunidade restrita	“língua secreta na comunicação familiar para outros indivíduos não nos perceberem” (1)
galóli (1)	- em comunidade restrita	“porque é o meu dialecto” (1)
laclei (1)	- em comunidade restrita	“com o pessoal de Fehineau, naquela área”(1)
nauéti (1)	- na interação familiar	“quando encontro familiares”(1)
uaimua (waimá) (1)	- em comunidade restrita	“com pessoal de Caibada”(1)

Tabela 85. Situações de uso das línguas nacionais

Como se verifica, as línguas nacionais são utilizadas, sobretudo, em contexto familiar, frequentemente com os mais velhos, ou em comunidade restrita (“com pessoal de Maubara que moram na área onde moro” ou “com pessoal de Caibada”). Parecem ter uma função identitária e de coesão social (“língua secreta na comunicação familiar”).

Além de 31 dos professores não terem respondido, há quem refira de novo o português, o tétum e o malaio indonésio, línguas cuja situação já havia sido explorada anteriormente (tópicos 6.1, 6.2 e 6.4) (ver tabelas 82 e 83). Do mesmo modo, há a assinalar biografados que, tendo-se assumido como falantes de outras línguas, não as referem na sua utilização quotidiana.

Podemos pois sintetizar da seguinte forma os contextos de uso das línguas nacionais e de trabalho (ver tabela 86).

Línguas nacionais	Língua da família e dos mais velhos – 20
	Língua das relações interpessoais/intergrupais – 7
Língua nacional/oficial: tétum	Língua da escola -2
	Língua auxiliar de ensino – 1
	Língua de comércio – 3
Língua inglesa	Língua da Escola Secundária – 1
	Língua das relações intergrupais – 1
Língua malaia indonésia	Língua das relações interpessoais/intergrupais – 6
	Língua de comércio – 2

Tabela 86. Contextos de uso das línguas nacionais e de trabalho

Surge agora um espaço, transversal aos territórios inicialmente por nós delimitados (Casa, Escola, Sociedade), mais abrangente e mais fluido, bem ilustrado pela afirmação de um biografado “em casa falo tétum, na escola português e no mercado bahasa”, onde emerge a **construção de um espaço e de uma identidade plurilingues**. As pessoas que dispõem de um capital linguístico plurilingue e pluricultural utilizam as línguas e os recursos culturais, colocados à sua disposição por necessidades de comunicação precisas e diferenciadas, em contextos sociais específicos. Grosjean (1993, citado por Moore, 2006, p.99) caracteriza uma pessoa bi/plurilingue a partir de 3 traços distintos:

- ser capaz de interagir, mesmo que em diferentes níveis, pelo menos em duas culturas;
- saber adaptar mesmo que parcialmente o seu comportamento, as suas atitudes, a sua linguagem a um dado contexto cultural ;
- ser capaz de combinar e sintetizar aspetos de cada uma das duas culturas. Certos traços como atitudes, crenças, valores, gostos e comportamentos provêm ora de uma ora de outra cultura, enquanto outros não pertencem a nenhuma delas, mas são a sua síntese. É este último aspeto, a síntese, que melhor reflete o ser bicultural/pluricultural, se quisermos optar pela terminologia do CE.

Exemplo do que acabamos de afirmar, pode ser explicitado por estes dois poemas, da autoria de uma das concorrentes ao Concurso *Ha'u nia Lian, Ha'u nia Rai*, cujo objetivo era a produção de textos em línguas nacionais de Timor-Leste e que, expressando-se em português, fala do seu país nos seguintes termos:



Fig. 67. Poema 1



Fig. 68. Poema 2

Os sujeitos biografados, à exceção de um que não respondeu, reconhecem que são capazes de **comunicar nas seguintes línguas** (tópico 3.14.: “Na minha vida pessoal consigo comunicar, utilizando as seguintes línguas...”): prioritariamente, em tétum (63), em português (57) e em malaio indonésio (50). Entre as línguas nacionais, além do tétum, é o mambai que agrupa maior número de falantes (14), seguido do macassai (6), do bunaque (5), do tocode (4), do nauéti e do galóli (3), do cairui e do lacalei (2), mas também do quemaque, idaté, uaimá, fataluco e baiqueno (1).

Relativamente às línguas estrangeiras, aparece também o inglês (7) e o malaio, língua da Malásia (1). Fica-nos, contudo, a sensação que nem todos consideraram aqui as línguas de casa, sendo estas encaradas como “dialecto” ou algo que não merece ser valorizado, as “línguas baixas” de Ferguson (1959) e de Dabène (1994), como já referimos. Só assim se pode entender que, havendo 3 situações em que o fataluco era língua da mãe e do pai, aqui apenas um dos sujeitos afirma ser capaz de comunicar nessa língua. Contudo, a situação inversa também ocorre. O bunaque, por exemplo, sendo língua dos pais em três situações, aparece agora com cinco falantes, ou o macassai que, sendo a língua de duas mães e de dois pais, surge agora com seis falantes. Daqui se depreende que o plurilinguismo, do ponto de vista individual, é evolutivo e mutável. Se as línguas têm uma dinâmica própria, que não depende apenas do contexto no qual os sujeitos se inserem, também os falantes, por seu turno, alteram o seu contacto com as línguas, abandonando-as ou incluindo outras no seu repertório.

Apresentamos em seguida o quadro síntese do repertório linguístico dos docentes biografados (ver figura 69)<sup>120</sup>.

---

<sup>120</sup> Optou-se pela apresentação do gráfico em percentagem por, deste modo, se ter uma melhor visão dos resultados obtidos.



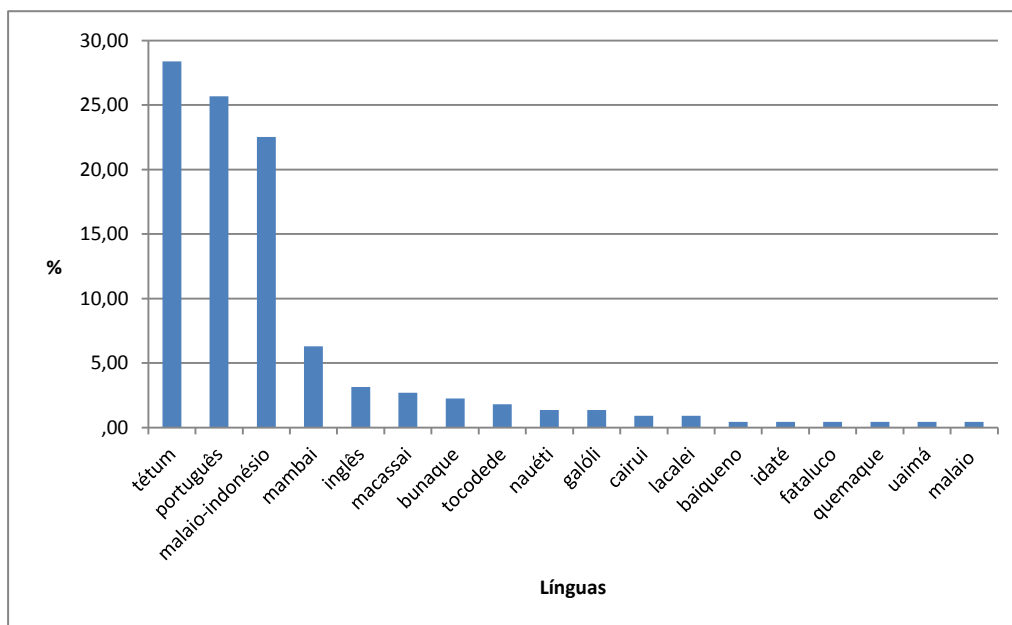


Fig. 69. Repertório linguístico dos docentes biografados

Constata-se igualmente, a partir dos resultados ao tópico 3.14, que o plurilinguismo faz parte do quotidiano destes falantes, que, na sua maioria, são quadrilingues (21) ou trilingues (20), havendo, ainda, quem fale cinco (9), duas (10) ou seis (2) línguas. Apenas um dos biografados é monolingue e falante de tétum. Há exemplos de falantes de “Cairui, tétum, português, macassai, galóli e malaio” ou “tétum, português, macassai, malaio, nauéti e cairui”, mas também de “tétum, língua portuguesa, mambai, bahasa e malaio<sup>121</sup>”, “tétum, nauéti, macassai, português, *bahasa indonesia*”, “galóli, tétum, português e malaio”. Há até docentes que, além de identificarem as línguas, indicam onde as utilizam “português, tétum, malaio e tocodede na escola”. Apenas um professor não respondeu (ver tabela 87).

<sup>121</sup> Aqui surge explícita a polissemia da palavra “malaio”. Este vocábulo aparece quer para designar a língua da Malásia, mas também para referir o malaio indonésio. Nesta enumeração das línguas faladas aparece o “bahasa”, designação popular para o malaio indonésio e malaio, língua falada na Malásia.

Falantes Plurilingues	Línguas
2 falantes (6 línguas)	tétum, português, malaio indonésio, cairui, macassai e galóli. tétum, português, malaio, cairui, macassai e nauéti.
9 falantes (5 línguas)	tétum, português, mambai, bahasa e malaio. tétum, português, malaio indonésio, idaté e inglês. tétum, português, malaio indonésio, mambai e inglês. tétum, português, malaio indonésio, fataluco e inglês. tétum, português, malaio indonésio, mambai e baiqueno. tétum, português, malaio indonésio, macassai e mambai. tétum, português, malaio indonésio, bunaque e macassai. tétum, português, malaio indonésio, macassai e nauéti. tétum, português, malaio indonésio, mambai e bunaque.
21 falantes (4 línguas)	tétum, português, malaio indonésio e mambai. (6) tétum, português, malaio indonésio e tocodede. (3) tétum, malaio indonésio, mambai e inglês. (2) tétum, português, malaio indonésio e bunaque. (2) tétum, português, malaio indonésio e lacalei. (2) tétum, português, malaio indonésio e galóli. tétum, português, malaio indonésio e quemaque. tétum português, malaio indonésio e macassai. tétum, português malaio indonésio e inglês. tétum, português, mambai e tocodede. tétum, português, malaio indonésio e uaimua.
20 falantes (3 línguas)	tétum, português e malaio indonésio. (16) tétum, português e bunaque. tétum, português e galóli. tétum, português e mambai. tétum, português e inglês.
10 falantes (2 línguas)	tétum e português. (6) tétum e malaio indonésio. (3) nauéti e tétum.
1 falante monolingue	tétum.
Não respondeu.	1

**Tabela 87. Repertório plurilingue dos docentes biografados**

Quando questionados sobre a sua proficiência em várias línguas e sobre as situações de uso das mesmas, no que se refere ao malaio indonésio, também designado pelos timorenses por “bahasa” (tópico 3.18.1.: “Sou capaz de comunicar em bahasa...nas seguintes situações”), houve oito biografados que não responderam, 16 que apenas referem “bahasa”, oito afirmam sucintamente “Sim, bahasa”, dois apenas “Sim”, um “bahasa, raras vezes” e um outro “sou capaz de falar”. Dos restantes, oito utilizam-no com instrumento de interação com “falantes de bahasa”, “quer seja bahasa timorense ou indonésio”, como um deles explicita, ou “quando encontro indonésios” (5). Já num contexto de maior proximidade afetiva, “com familiares na

Indonésia” (3) ou “amigos indonésios” (6). Em contexto escolar com “colegas (que só falam língua indonésia)” (6) e com alunos (1).

O malaio indonésio também surge na área do comércio, quer utilizado “em lojas” (1), quer na interação com os “comerciantes indonésios” (1).

Quando se procura saber se fala inglês (tópico 3.18.2) e em que contexto, 62 dos inquiridos não responderam (96,8%), sendo que um responde apenas afirmativamente e um outro “Sim. Com os colegas que vêm da Austrália”.

Relativamente ao chinês e ao árabe (tópicos 3.18.3 e 3.18.4), a situação é semelhante. Não se encontraram falantes de nenhuma destas línguas.

Situação diferente ocorre quando solicitados que indiquem outras línguas (tópico 3.18.5: “outras línguas. Quais?”) que dominem e os contextos em que as utilizam. Embora nem todos tenham contemplado este último aspeto e 35 dos biografados (54,6%) não tenham respondido, a verdade é que 27 se afirmam falantes de português em ambiente escolar, seja na interação com colegas provenientes ou não de países lusófonos (6) ou nas aulas com os alunos (5), mas também o tétum (19) no mesmo contexto como instrumento de interação entre professores e alunos (1) e por ser língua oficial (1).

Podemos assim sintetizar os resultados obtidos deste tópico relativo à proficiência linguística e às situações de uso das seguintes línguas pelos professores (ver tabela 88):

Línguas	Proficiência	Contextos
Malaio indonésio	Proficientes - 56	Língua de relações interpessoais e intergrupais - 17
		Língua do comércio – 2
	NR - 8	Língua em contexto escolar -7
		Língua em contexto familiar ou de proximidade - 5
Inglês	Proficientes - 2	Língua de relações intergrupais – 1
	NR – 62	
Chinês	Não - 1	-----
	NR- 63	
Árabe	Não - 1	-----
	NR- 63	
Outras: Português	Proficientes - 21	Língua em contexto escolar - 7

	Nr-35	Língua de relações interpessoais e intergrupais - 6
		Língua oficial (língua do poder) – 1
Tétum	Proficientes - 19	Língua em contexto escolar -20
	NR - 45	Língua oficial (língua do poder) – 1
Mambai	Proficientes - 4	-----
Nauéti	Proficiente - 1	Língua em contexto familiar

**Tabela 88. Línguas em que os docentes se consideram proficientes e situações de uso**

Estes docentes assumem-se, principalmente, proficientes em malaio indonésio, em português e tétum. Em contexto escolar são usadas estas três línguas, enquanto nas relações interpessoais/intergrupais e transnacionais surge, sobretudo, o malaio indonésio e o português e, de forma muito ténue, o inglês. Tal como já havia sido referido, anteriormente, o malaio indonésio é considerado como a língua do comércio e como língua utilizada em contexto familiar, assim como o nauéti. Quer o português, quer o tétum aparecem marcados pelo seu estatuto de língua oficial. Alguns destes professores assumem-se como detentores de um repertório plurilingue quer seja “dialetos, tétum e português” (1), quer mambai, tétum e português (4), quer tétum e português (13).

### **Síntese**

Façamos, agora, uma síntese dos resultados obtidos nas biografias linguísticas na sua totalidade, isto é, incluindo os alunos, os pais e os avós dos alunos e os pais e os avós dos professores. Se atendermos à nossa amostra, constatamos que podemos ter uma panorâmica das línguas utilizadas por quatro ou cinco gerações, tendo em conta que o maior número de docentes tem idades compreendidas entre os 48 e os 52 anos, enquanto a idade dos discentes se situa entre os 12 e os 13 anos.

Salvaguardemos, desde já, o facto de a presença de línguas isoladas não significar que se trate de ambientes monolingues, mas, frequentemente, de espaços onde, além do tétum, circula, pelo menos, uma outra língua nacional, ou mesmo o malaio indonésio e/ou o português, embora de forma muito reduzida.

Vejamos então, como se traduzem, em gráfico, os resultados obtidos, em percentagem, relativamente a alunos, pais e avós dos alunos, mas também aos pais e aos avós dos professores (ver figura 70).

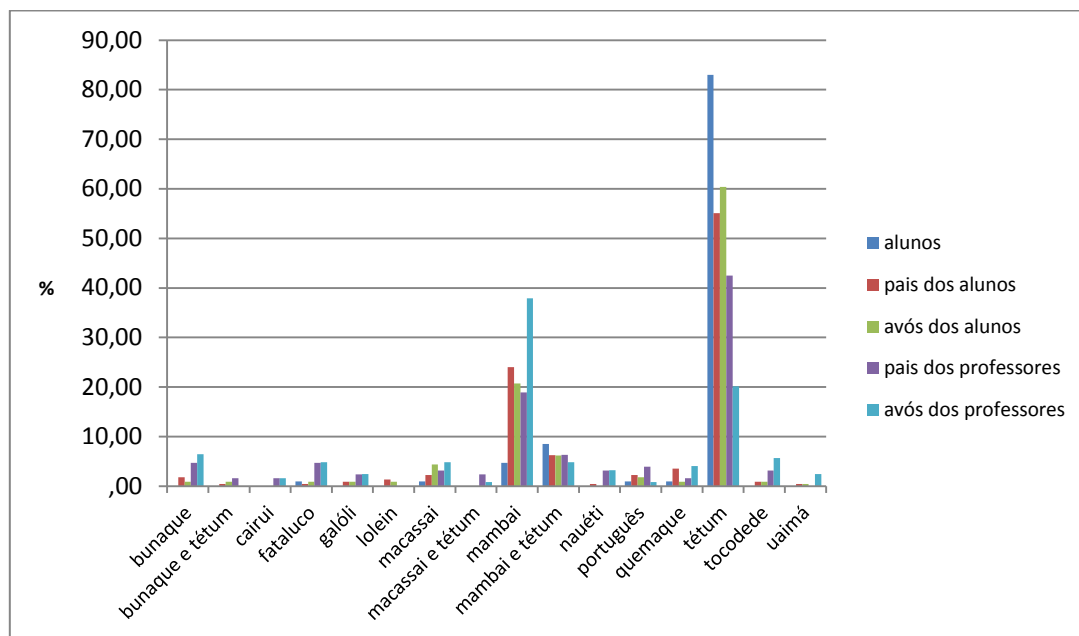


Fig. 70. Línguas faladas pelos alunos, pais e avós dos alunos e pais e avós dos professores

Da leitura deste gráfico, verifica-se que o tétum se impõe às restantes línguas nacionais, seguido do mambai. Apenas os avós dos professores falavam mais mambai do que tétum. Já os mais jovens utilizam, além do tétum, mambai e tétum, mas também mambai, quemaque, macassai e muito pouco português. E se, para esta última língua, podemos encontrar como justificação o seu afastamento durante 24 anos do território, a verdade é que relativamente ao macassai, fataluco, quemaque, tocodede e uaimá também parece haver uma tendência para o decréscimo do número de falantes. Os pais, por seu turno, falam, principalmente, mambai (mais do que os avós dos alunos), mas também mambai e tétum, quemaque, bunaque (qualquer uma delas mais do que os seus próprios pais), macassai e português. De forma muito esporádica, utilizam o tocodede, o uaimá, o nauéti. Já o lolein aumenta o número de falantes entre a geração dos avós e dos pais dos alunos, enquanto o galóli o estabiliza.

Tendo em conta que, não só a nossa amostra é reduzida, como a diferença entre o número de falantes de tétum e de mambai, relativamente às restantes línguas, é muito grande, não são perceptíveis, na figura 70, e no intuito de tornar mais visível a

história linguística das diferentes gerações, observemos a seguinte gráfico, do qual eliminámos o tétum e o mambai, cuja situação não parece oferecer dúvidas na figura anterior (ver figura 71).

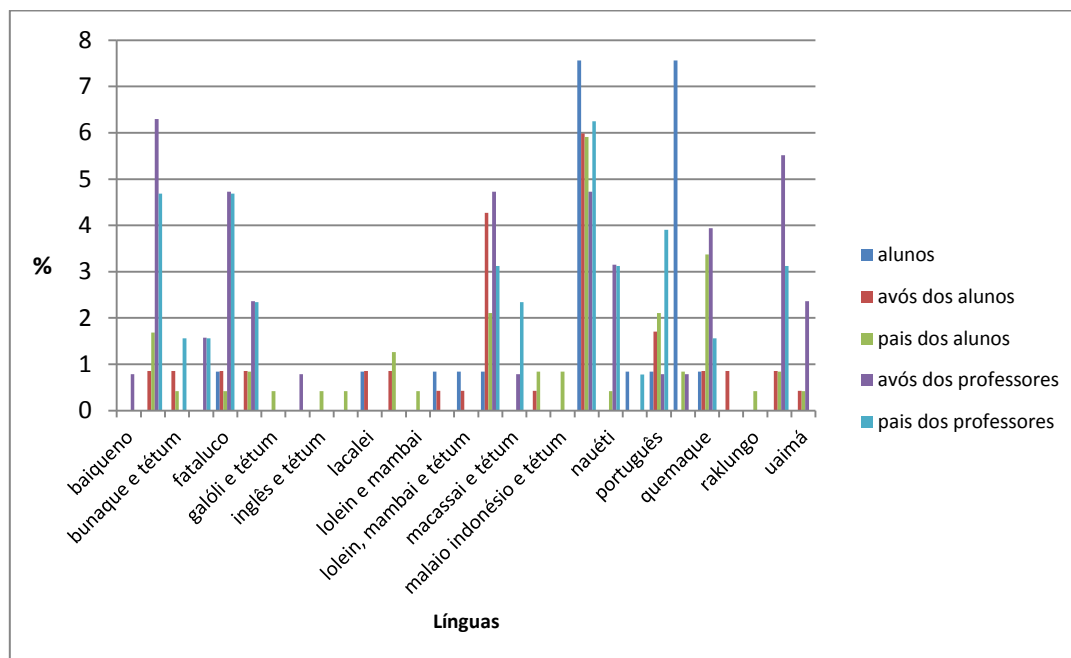


Fig. 71. Línguas nacionais, línguas oficiais e de trabalho em Timor-Leste em diferentes épocas

Neste segundo gráfico (71), embora o número de falantes seja mais reduzido, permite-nos constatar que, de um modo geral, as línguas autóctones estão a diminuir em número de falantes. É o caso do macassai, língua na qual havia um número significativo de falantes, na geração dos avós dos alunos, mas que sofreu uma diminuição abrupta relativamente aos seus filhos, os pais dos atuais alunos. Já o nauéti conseguiu manter a sua estabilidade entre a geração dos avós e dos pais dos professores, sendo hoje uma língua minoritária. No entanto, o bunaque aumenta o número de falantes entre os pais dos alunos em relação à geração dos avós dos alunos, mas perde em relação às gerações anteriores. Quanto ao tocodede, nauéti e uaimá, são línguas que parecem estar a decrescer face aos falantes mais velhos. Em contrapartida, há um maior número de pais de alunos, falantes de quemaque, do que de avós dos alunos. Há, igualmente, situações de plurilinguismo que decorrem da situação histórico-política recente, como por exemplo, o aparecimento do tétum e do inglês ou do malaio indonésio e do tétum nos pais dos alunos, ou apenas do malaio

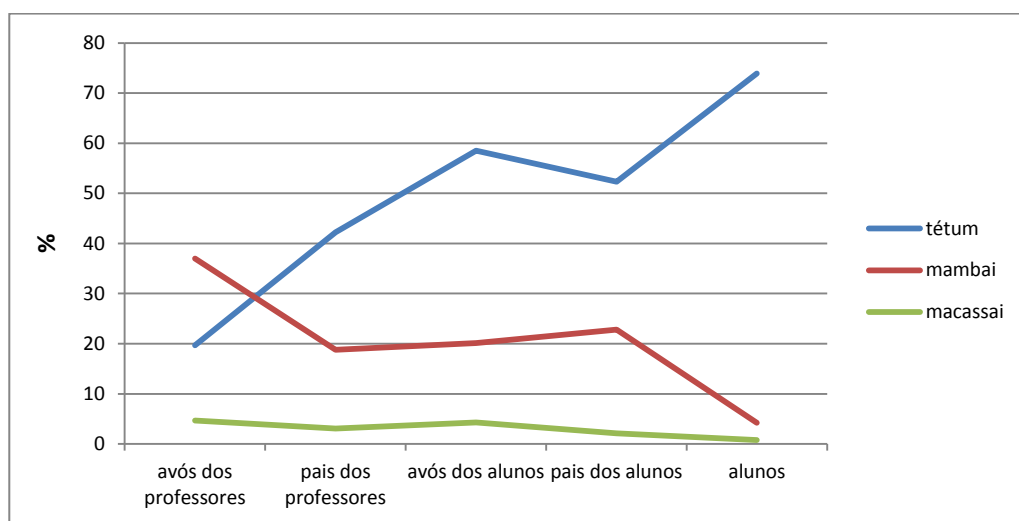
indonésio, mais falado entre os pais do que entre os avós dos alunos. Além destas situações, importa ainda assinalar que encontramos o mesmo número de falantes de português entre os pais dos alunos e os pais dos professores, isto é, os avós dos alunos parecem não ter sido os responsáveis pela transmissão da língua, que também não deve ter sido adquirida em contexto escolar formal.

Um outro aspeto, que nos parece ser digno de nota, refere-se à situação do cairui, do nauéti, do tocodede e do próprio fataluco, no sentido em que não encontramos falantes jovens, uma vez que os pais dos alunos não falam ou quase não o fazem. E o que poderá justificar esta situação? O facto de não termos pesquisado nas zonas onde essas línguas estão implantadas? As condições histórico-políticas? Há, no entanto, resultados que esboçam situações contrárias, como é o caso do quemaque e do lolein, que parecem estar a renascer. O facto de haver falantes de determinadas línguas cujos pais não aparecem como falantes dessas mesmas línguas pode levar a concluir que não foram eles os responsáveis pela transmissão da língua (veja-se, a título de exemplo, o caso do nauéti, do lolein e do mambai) e que também nos leva a reafirmar que a construção de uma identidade plurilingue é fluida, na medida em que se vai construindo e reconstruindo à mercê do percurso da vida.

Por outro lado, tendo em atenção as situações plurilingues em que as línguas aparecem (bunaque e tétum, galóli e tétum, inglês e tétum, ísni e tétum, lolein e mambai, entre outras), acreditámos inicialmente que esta “coabitação” ocorreria atualmente com mais frequência. No entanto, perante este gráfico, constatamos que entre as várias gerações, esta foi ocorrendo. Note-se, a título de exemplo, que, na geração dos avós dos professores encontramos português e tétum e que na dos pais dos professores surge macassai e tétum, mambai e lolein, nauéti e tétum, bunaque e tétum. No grupo dos avós dos alunos emerge o tétum e o mambai, o mambai e o lolein, o quemaque e o tétum, enquanto no dos pais dos alunos detetamos a existência da língua tétum associada às seguintes línguas: galóli, inglês, ísni e malaio indonésio. Estes resultados contrariam a nossa hipótese inicial. No entanto, a ação glotofágica do tétum sobre as restantes línguas nacionais parece ocorrer. Já nas mais recentes combinações como tétum e inglês, tétum e malaio indonésio ou tétum e português entre os pais dos alunos, que constituem aqui a população mais jovem, não nos parece que nenhuma das línguas exógenas corra o perigo de desaparecer em prol do tétum.

Nesse caso, estará a sua manutenção relacionada com o poder da língua e a representação que os falantes delas têm? Línguas com menor poder e prestígio, vistas como “dialetos”, isto é, de forma depreciativa, têm tendência a desaparecer? De qualquer modo, o nosso estudo decorreu principalmente em Díli, pelo que não é possível fazer extrapolações para o resto do território.

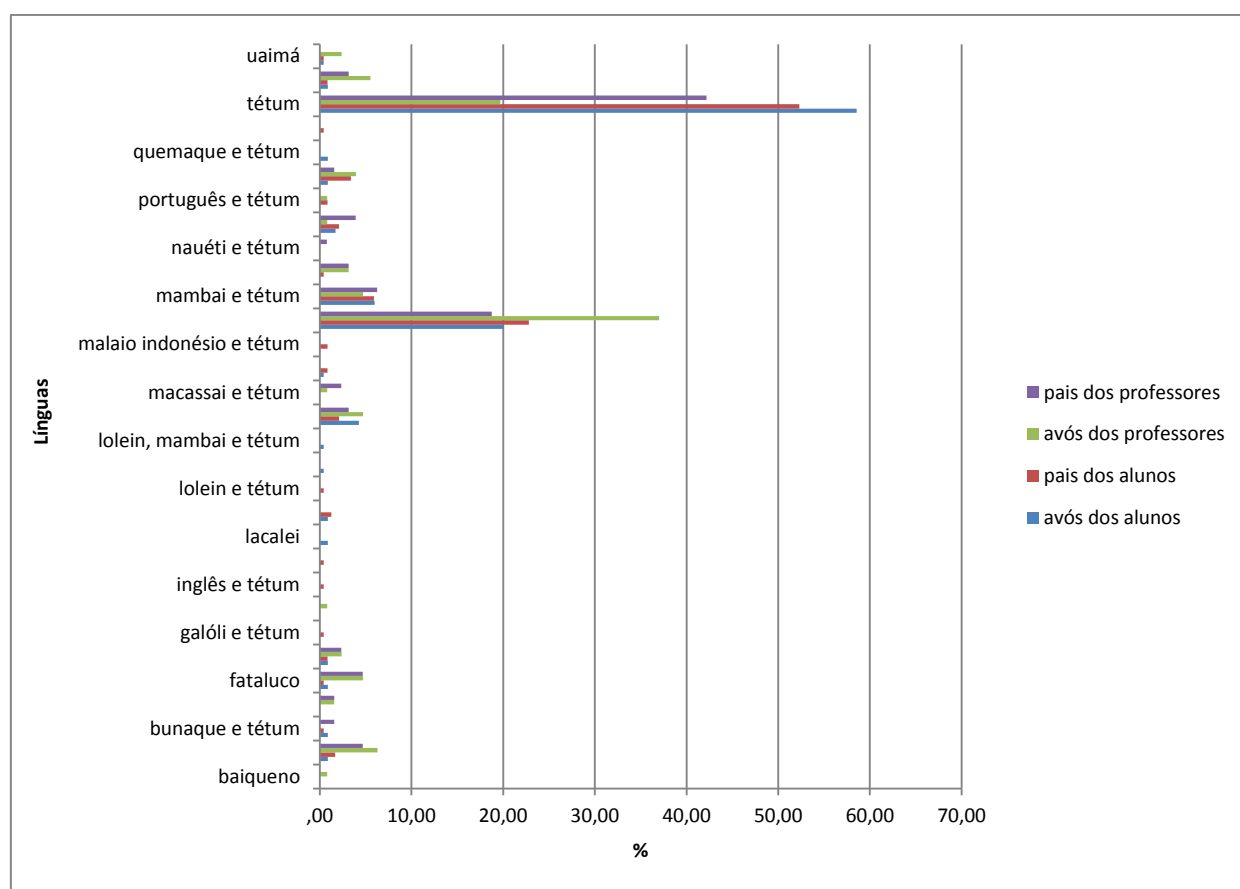
Retomando agora uma afirmação feita no início desta conclusão, relativamente à substituição do mambai, como a língua com maior número de falantes, pelo tétum, os resultados obtidos permitem situar essa quebra geracional num qualquer momento entre a geração dos avós dos professores e a dos pais dos professores (ver figura 66). Uma outra questão que se pode colocar prende-se com a possibilidade de a geração dos pais dos professores poder ser a dos avós dos alunos, na qual houve um aumento do número de falantes do tétum, em detrimento de outras línguas nacionais, sobretudo, do mambai, língua que, durante muito tempo, foi a mais falada no maior número de distritos (cf. capítulo 1, secção 1.2.2.). Esta tendência já havia sido identificada na tabela das línguas faladas pelos alunos em casa (cf. tabela 38 e figura 22). O destaque do tétum relativamente ao mambai faz-se notar, quando comparamos o número de falantes entre os avós dos professores e os avós dos alunos. O mambai, como já referimos, mantém-se em segunda posição quer isoladamente, quer associado ao tétum. Em contrapartida, esta situação plurilingue tétum/mambai e até o próprio mambai parecem estar atualmente a ganhar terreno, especialmente entre os pais dos alunos, isto é, junto de uma população mais jovem.



**Fig. 72. Quebra geracional entre o uso do mambai e o do tétum**



Não sendo o mesmo número de pais e avós (quer de alunos, quer de professores), o gráfico apresentado (ver figura 72) apenas pretende mostrar, para cada geração considerada, a diferença entre três das várias línguas faladas. Para termos, no entanto, uma ideia mais aproximada da relevância de cada uma delas, o gráfico seguinte (ver figura 73) indica, em cada geração, a percentagem de falantes de cada língua.



**Fig. 73. Percentagem de falantes por língua e por geração**

De acordo com os alunos, em casa, prevalece o tétum, quer como língua de intercomunicação entre pais e filhos, quer como língua da mãe e do pai, dos avós maternos e paternos, também utilizada na interação com os primos. Por outro lado, os professores consideram esta língua como a língua de mãe e do pai, eventualmente, do cônjuge e como língua de intercomunicação entre o casal. Já no que se refere aos avós maternos e paternos dos docentes, estes são falantes de mambai. É interessante notar

que se verifica uma inversão na proporção de falantes de cada uma destas línguas. Tal situação prova que a língua mais falada era efetivamente o mambai, mas que, hoje, o tétum recupera terreno e estatuto. O plurilinguismo aparece, frequentemente, associando o tétum a uma outra língua nacional. Na sua relação com os filhos é também o tétum a língua preferida pelos professores, embora, por vezes, associada a uma outra língua, existindo casos de trilinguismo (tétum, português e malaio indonésio; tétum, fataluco e malaio indonésio).

Ainda dentro deste contexto, o processo de transmissão linguística surge, na opinião dos docentes, muito associado à Escola. Este processo é, na nossa perspetiva e de acordo com Calvet (1999b), um dos fatores que pode alterar o sistema ecolinguístico (o ecossistema), o que pode fazer prever que algumas línguas nacionais estejam a perder espaço de vida. Ainda que o número de falantes seja suficientemente elevado para assegurar demograficamente a transmissão (cf. Moore, 2006), o seu estatuto informal e a desvalorização de que podem ser objeto nas comunidades de contacto, tornam difícil a sua revalorização. Note-se que, ao pretendermos saber se transmitem aos seus descendentes a sua língua materna, ainda que a maioria dos professores biografados responda afirmativamente, ao lermos as razões por que o fazem, percebemos que, em causa, estão exclusivamente as línguas oficiais, o tétum e o português, cujo ensino é, na sua opinião, da responsabilidade da Escola, eventualmente, o malaio indonésio, mas raramente as línguas nacionais. Há, no entanto, docentes que reconhecem o valor identitário e afetivo das línguas autóctones e são estes que mais valorizam a diversidade linguística e o plurilinguismo. As línguas nacionais aprendem-se, na perspetiva destes biografados, por impregnação linguística, através da convivência com os falantes dessas línguas, enquanto o seu estatuto informal se fundamenta numa componente cultural e afetiva.

Nos contactos com familiares estrangeiros, embora o número de informantes que responderam tenha sido reduzido, os professores utilizam o malaio indonésio ou o português ou ainda, recorrem à sua competência plurilingue da qual emerge o português, o “bahasa” e outras línguas nacionais.

Relativamente à Escola, na voz dos alunos, encontramos o português e o tétum como as línguas usadas, as mesmas que eles invocam como as que gostariam de ver

utilizadas nesse espaço, justificando esta escolha com aspetos que se relacionam com o processo de ensino/aprendizagem e com o peso político destas duas línguas.

Já na voz dos docentes, embora confirmem usar o português, explicam que utilizam outra(s) língua(s) de recurso, com a função de mediar o processo de ensino/aprendizagem, ou ainda de facilitar a expressão oral, ou mesmo de aprofundar o conhecimento. Essa língua é preferencialmente o tétum ou o tétum e o português, ou o tétum e o malaio indonésio ou o tétum e uma língua nacional. Esta ocorrência poderá ser explicada pelo facto de a formação profissional ser muito diversificada e ter ocorrido em épocas histórico-políticas diversas (no período da colonização portuguesa, no período da invasão indonésia e no tempo da independência), tendo a própria escolarização sido processada em português ou malaio indonésio, ou em ambas, associadas ou não ao tétum. Oscilando entre diferentes situações políticas é natural que estes docentes dominem melhor as línguas nas quais foram escolarizados e formados, utilizando aquela em que têm maior proficiência. Os docentes revelam possuir um capital plurilingue e pluricultural, que, segundo Zarate (1997, p.25), é constituído “en fonction d’un marché linguistique international, mais aussi un capital d’expériences spécifiques reposant sur une expérience vécue de la relation à l’étranger”, mas que, no caso vertente, decorre, sobretudo, da história político - cultural do território, dominando, na sua maioria, o tétum, o malaio indonésio e o português, mas também algumas das línguas nacionais. Utilizam as línguas e os recursos culturais colocados à sua disposição por necessidades de comunicação precisas e diferenciadas, em contextos sociais específicos.

Na perspetiva dos professores, os alunos aprendem melhor quando se fala tétum, embora haja quem mencione o português e o tétum, e recorrem, em sala de aula, a outras línguas, além das oficiais, como o malaio indonésio ou a esta e ao tétum, em simultâneo. Estas línguas ocorrem em diferentes situações, do ponto de vista dos docentes: “quando estão a brincar”, “quando necessitam” ou “todos os dias”, mas também para interagir com o próprio professor. O tétum manifesta-se, indiscutivelmente, como a “língua preferida dos alunos”, quer utilizada isoladamente quer conjuntamente com o malaio indonésio, quer com outra língua nacional. Há quem veja o português como uma língua utilizada “por imposição” escolar, para questionar o professor ou como uma língua que “ não é entendida pelos alunos”.

Quanto às funções do português em sala de aula, ele aparece, não só como objeto de ensino da própria língua, mas também como instrumento de ensino das outras disciplinas curriculares, para dar instruções, algumas informações e/ou ordens e para corrigir o trabalho de casa. Relativamente à interação professor/aluno alguns consideram que ela ocorre em língua portuguesa. Na interação aluno/professor ou aluno/aluno, esta desenvolve-se, na opinião dos docentes, numa das outras línguas às quais os alunos recorrem para se expressar, sobretudo, ao tétum, e em menor número, ao tétum e português.

Fora da sala de aula, mas ainda na Escola, é ao português que se recorre para produzir documentos pessoais, pedagógicos e administrativos. Constata-se, assim, que, ainda que a língua portuguesa esteja associada à Escola, o seu uso é diminuto quer nas vozes dos docentes, quer nas dos alunos, mas, sobretudo, nas destes últimos.

Em sociedade, estes professores convivem com o tétum na rua, com os amigos e conhecidos, mas de igual modo com “o tétum e o português”, “a língua portuguesa e o *bahasa*”, o tétum e uma outra língua nacional e o português. Já os alunos, nos seus contactos de rua optam pelo tétum. Os professores ouvem rádio preferencialmente em tétum e em português, mas também em malaio indonésio. Só um número, aparentemente reduzido, procura programas em inglês, espanhol, italiano e “chinês”, enquanto os mais novos o ouvem, principalmente, em tétum, em tétum e português, mas gostariam de o poder fazer em inglês, português, tétum e malaio indonésio e outros tantos em português ou em tétum e português. Já no que se refere às canções, os mais novos preferem-nas em português, ou tétum, português, malaio indonésio e inglês. O espectro linguístico é assim mais reduzido do que o assinalado pelos professores, que optam por línguas às quais reconhecem estatuto (português, tétum, malaio indonésio e inglês), facilidade de compreensão (português, tétum e malaio indonésio), aquisição de saber (português, tétum, malaio indonésio, inglês, italiano e francês), afetividade (português e tétum), prazer (português, tétum, malaio indonésio), ou pelo facto de serem línguas do quotidiano (português, tétum e malaio indonésio), ou, finalmente, porque valorizam o plurilinguismo.

As línguas nacionais, por serem as línguas de casa e da família, destinam-se a interagir com os mais velhos ou com as pessoas que pertencem a uma determinada região e por razões identitárias.

Os professores biografados reconhecem que possuem um capital linguístico e cultural que lhes permite desenvolver uma identidade e uma competência plurilingue e pluricultural, mas não o valorizam, tendo em conta que não reconhecem o estatuto de língua às línguas de casa, ainda que, na sua maioria, sejam falantes quadrilíngues e trilingues.

No entanto, este plurilinguismo e pluriculturalismo não se circunscrevem apenas ao contexto de casa, mas também ao da Escola, cabendo a esta a gestão da pluralidade linguística e cultural, uma vez que tem sido, por vezes, ela própria espaço de conflitos e tensões entre falantes de diferentes línguas e culturas. A Escola passa a ser um território que deve promover, simultaneamente, essa diversidade linguística e cultural, através de uma política linguística educativa adequada, ser capaz de responder a essa pluralidade linguística e cultural, através de uma perspectiva didática eficaz, e de desenvolver uma identidade plurilingue entre os seus jovens educandos. Neste espaço, cruzam-se assim tantos outros espaços: o da política, da didática, da sociolinguística e da psicologia.

#### **4.1.3. O olhar dos diretores e dos formadores**

No intuito de procurar informação que nos permitisse caracterizar a paisagem multilingue escolar timorense fomos ouvir as vozes dos diretores e dos formadores. Para tal, realizámos entrevistas semi-estruturadas, tal como já referimos no capítulo 3, a quatro diretores de diferentes tipos de escolas (três pertencentes ao governo timorense, sendo uma religiosa e duas públicas, e uma quarta ao Estado português) e a três formadores. Estes últimos estão ligados quer à formação contínua, quer à formação inicial de professores, que existe, atualmente, em Timor-Leste (formação inicial, na Universidade Nacional de Timor Lorosae e formação contínua, tanto a realizada no Instituto Nacional da Formação Profissional Contínua, como através do Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa). Todos têm mais de 50 anos, foram escolarizados em português, mas possuem diferentes habilitações e tipos de formação. Vejamos o seguinte quadro síntese (tabela 89):

Sujeitos	Formação Inicial	Outras formações
<b>DF</b>	Escola Magistério Primário de Lisboa	Licenciatura em Língua Portuguesa UA - Lisboa
<b>DB</b>	Escola Canto de Resende (Curso de professor de posto)	
<b>DA</b>	Escola Canto de Resende (Curso intensivo de monitor escolar).	1.º ano do Pré - seminário de Dare.
<b>DL</b>	Escola Canto de Resende (Curso intensivo de monitor escolar)	Curso da Escola Técnica de Díli
<b>FF</b>	Escola Canto de Resende (Curso de professor de posto)	Pós-graduação CAPES Licenciatura UNTL Mestrado (início)
<b>FA</b>	Escola Canto de Resende (Curso de professor de posto)	
<b>FC</b>	Escola Canto de Resende (Curso intensivo de monitor escolares)	

**Tabela 89. Habilitações e formação dos diretores e formadores entrevistados**

No grupo de diretores, encontramos quem tenha convivido, desde a mais tenra idade, com o português e o tétum (DF) (ver anexo 3.1.3), com o mambai, com o tétum e o português (DB) (ver anexo 3.1.2.), ou apenas com o tétum (DA) (ver anexo 3.1.1) ou com este e o mambai (DL) (ver anexo 3.1.4). Já entre os formadores há quem tenha coabitado com o idaté, o macassai, nauéti e o tétum (FF) (ver anexo 3.2.3), ou com o bunaque, o tétum e o português (FC) (ver anexo 3.2.2.), ou apenas com este último e com o mambai (FA) (ver anexo 3.2.1.). Todos eles, diretores e formadores, viveram o período da colonização portuguesa e o da invasão indonésia, pelo que a quase totalidade dos entrevistados é falante de malaio indonésio, “essa língua que nós utilizávamos na Escola. Quer queira, quer não, tinha que aprender”, como referiu um dos formadores (FC, 94).

Feita esta breve caracterização dos sujeitos entrevistados, começaremos, então por ouvir as suas vozes no que respeita (i) às línguas que circulam na escola, (ii) às suas funções e estatutos, (iii) à imagem que a comunidade escolar tem dessas línguas e, finalmente, (iv) aos processos de construção das identidades destes sujeitos.

#### 4.1.3.1. A língua da Escola: funções e estatutos

Na opinião destes diretores e formadores, as **línguas** que encontramos **em contexto escolar** são, principalmente, o português, o tétum, o malaio indonésio, o inglês e as línguas nacionais, como se pode perceber pelo excerto da seguinte entrevista: “nas Escolas públicas há professores que ainda ensinam língua indonésia e tétum, mas [aqui] só se ensina em Português” (DL,6) (ver anexo 3.1.4.). Já DA (ver anexo 3.1.1.) refere, no seguinte excerto:

“(138) DA - O inglês só talvez... os jovens... estão a aprender inglês, porque querem o campo ... trabalho, querem trabalho. Portanto, vão p’ra fora... porque nós já temos campo de trabalho, então...”

(139) E - Portanto, para emigrar, querem inglês!

(140) DA - Querem inglês, querem trabalhar, fazer a vida deles para não estarem só aqui. Eles aprendem língua por necessidade, se não fazer a vida....”

O espanhol aparece não só na alfabetização de adultos, como na preparação de estudantes de medicina que farão uma parte do curso em Cuba, como refere DL (191): “O espanhol agora vem professores cubanos ensinar a alfabetização, mas dantes era os professores brasileiros... que ensinavam. Agora cubanos também ensinam português na alfabetização.” E, posteriormente, acrescenta:

“ Já com os brasileiros já têm dificuldades, quanto mais com o espanhol?! Os brasileiros falam português, mas um português muito diferente. Quem aprende o português com os brasileiros, quando volta para um professor português é difícil, mas um espanhol com um português...” (DL, 203)

Tomando em consideração as declarações de CR (ver anexo 3.3.1.), que, sendo um dos decisores da política linguística (educativa), não deixa de pertencer a uma instituição de ensino, encontramos:

“o coreano, eu penso que, como na própria universidade também, estamos a introduzir o coreano, no contexto do curso de Comércio e Turismo em que oferecemos duas línguas asiáticas: nomeadamente o coreano e o japonês. Há pessoas que já perguntam por que não o chinês? etc. Há de chegar o seu tempo, mas, neste momento, parece mais apelativo...o japonês e o coreano com uma contraparte europeia. Temos o espanhol, o francês e o italiano, como o pacote linguístico europeu. São línguas de opção” (CR, 34).

Além das línguas românicas e do inglês, as línguas asiáticas marcam assim presença em contexto escolar. Estas informações vêm reforçar os resultados já obtidos junto dos docentes e dos alunos, que enunciavam o tétum, o português, o malaio indonésio e as línguas nacionais, e expandi-los abarcando espaços mais latos. No entanto, a nível do 1.º e 2.º ciclo, que são aqueles a que este estudo se refere, encontramos referências quer nas biografias, quer nas entrevistas, que se direccionam exclusivamente ao português, ao tétum, ao malaio indonésio e às línguas nacionais.

Assim, tal como já havíamos mencionado e agora confirmado, a presença do tétum e do português é partilhada na Escola, embora de diferentes modos e em diferentes contextos. Já quanto ao malaio indonésio e às línguas autóctones a informação não é tão precisa.

Esta situação multilingue verificada na Escola faz-nos questionar o pressuposto de que todas as crianças sejam falantes de tétum, pressuposto do qual emerge o programa escolar desta língua, no 1.º ciclo. E quando a criança é falante de uma outra língua nacional? Que função pode ter essa língua em contexto escolar? Qual o domínio oral que as crianças possuem do tétum ao chegar à Escola? O que acontece, quando uma criança de uma zona não falante de tétum entra no 1.º ciclo? São questões que se colocam à própria Escola e aos seus agentes, tendo nós concluído, a partir das biografias dos docentes que estas línguas eram utilizadas como “auxiliares pedagógicos”, tal como é proposto pelo *Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário* (MEC, 2005). Esta nossa preocupação vem na sequência de uma outra questão que já havíamos formulado e que dizia respeito à(s) língua(s) que fazem a ponte entre a casa e a Escola.

Os próprios diretores e formadores timorenses admitem a pertinência das questões, mas a maior parte dos entrevistados, quando questionados sobre alguns destes problemas apenas reconhece que “Não. Acho que não [falam tétum], não, acho que não, que falam a língua mãe, não é? Acho que falam a língua mãe que é a língua que a mãe fala... que ouvem todos os dias, que falam” (DF, 148), ou, como assume FA (234), “Eu sou realista neste assunto. Nem todos falam tétum. Nem todos falam tétum. Falamos malaio, falamos malaio ou o dialeto deles, mais o português. Eu sou realista.”



Também FC (134) afirma que, se o domínio oral do tétum se confirma para a população de Díli, o mesmo pode não acontecer nos outros distritos, porque “em casa, os pais só falam dialeto, né? a língua... Dizem que é a língua materna e também não compreendo bem se é tétum, se é a língua que eles usam desde criança.”

A única exceção é FF (192) que acredita que “normalmente, as crianças que chegam à Escola já dominam o tétum.” A questão fica em aberto e provavelmente sem resposta, mas parece-nos ser importante para a gestão das línguas na Escola.

Ora, segundo estes diretores e formadores, nas relações com os pais, a Escola estabelece a comunicação em função da dicotomia “novos/ velhos”. Com os pais mais jovens, os diretores falam tétum, mesmo que se trate de “um tétum misturado com indonésio, porque estão habituados a 24 anos ... portanto, é difícil” (DL, 111) e com os mais velhos, português. Na Escola Portuguesa de Díli (EPD), ainda que o português surja como primeira opção nesta interação, por imposição superior, mas também por desejo dos diferentes intervenientes, a verdade é que também se recorre ao tétum para que a mensagem passe adequadamente:

“Os pais quando fossem, quando vão à escola, quando iam à escola, eles tinham a reunião primeiro com os diretores de turma em português. Sempre em português, tá bem? Porque eles também faziam questão de falarem português. Era uma honra para eles falar português com os professores e os responsáveis pelos filhos, mas, às vezes, os professores sentiam que a mensagem não tinha passado direito, então chamavam-me, pediam-me para eu explicar em tétum aquilo que os professores queriam dizer” (DF, 170).

Interessante notar que, neste contexto, as questões de foro mais íntimo são expressas em tétum e pela voz “do outro”:

“(170) DF - E muitas vezes, os filhos estavam doentes, mais as meninas estavam doentes, as mães iam lá à escola, falavam com a professora ou com o professor, mas... não...em tétum, às vezes, a palavra é um bocado...quando tivessem de ... falar do "período", sabe? Elas sentiam-se um bocado acanhadas para transmitir isso ao professor, então pediam se eu podia estar lá...

(171) E - Coisas mais íntimas...

(172) DF - ... íntimas falavam, em tétum e eu dizia em português. Portanto era eu, já não eram elas...sabe? “

Nas reuniões com os professores, todos os diretores dizem utilizar o português, à exceção de DB (106) (ver anexo 3.1.2.) que afirma: “falo em duas línguas: tétum e português.” Também os formadores dizem utilizar o português para interagir com os formandos.

Os documentos escritos, tais como atas, tomada de notas e impressos de inscrição/matricula, “sebentas” utilizadas na formação de docentes, são todos eles elaborados em português, segundo os diretores e formadores entrevistados.

Apenas DF (ver anexo 3.1.3.) refere que a comunicação com os funcionários da escola se estabelece em tétum:

“Eu só falava e falo tétum com os funcionários (...) Eu falo, falava tétum para a mensagem chegar direita, para entenderem direito, o que eu queria dizer, tá bem? Falava tétum para a mensagem poder chegar ... Falava primeiro em português, depois dizia: “agora falo em tétum para vocês entenderem aquilo que eu quero dizer porque vocês dizem sim, mas é esta é uma mensagem muito, muito importante portanto é preciso que me entendam.” Para me fazer entender, eu falava em tétum” (DF, 158).

Anteriormente, esta diretora havia afirmado que: “falava sempre em português e quando fiz essas reuniões com os funcionários era sempre, sempre em português” (DF, 164), mas afinal, parece ter tido que recorrer ao tétum para que a sua mensagem fosse apreendida por todos.

No âmbito da interação entre professores, as respostas tornam-se mais evasivas. Se no contexto da EPD esta ocorria sempre em português por se tratar de nacionais portugueses, já nas escolas públicas timorenses, encontramos quem afirme que os docentes o fazem em português, mas também em tétum e português e, nesta última, para exercitar os conhecimentos que estavam a adquirir num curso intensivo:

“Entre eles também falam [tétum e português]. Porque muitos estão a seguir, os que nunca estudaram, estão a seguir cursos de Verão, cursos intensivos todos... de 3 de 3, quer dizer, de 3 em 3 vezes/meses têm um curso de português um mês, 3 semanas...” (DB, 106);

ou

“Entre eles... Alguns falam português, outros que ainda não dominam, mas, no entanto..., na sala de aulas eles falam português” (DA, 167).

Já no que se refere à interação entre professor e alunos, no que respeita à língua da afetividade, isto é, aquela que serve quer para repreender, quer para congratular as crianças, as respostas obtidas, todas elas de diretores, indicam quase sempre o português, à exceção de um que reconhece e justifica o uso do tétum do seguinte modo: “Às vezes, fala-lhe em tétum. (...) É para poder compreender...” (DB,

101). Já os que apontam o português, um não dá qualquer explicação e um outro justifica-o como uma forma para que “os alunos possam ver como é que as coisas... porque ... para aprender português não se aprende só dentro das 4 paredes, mas temos de ir além...das paredes...” (DA, 160). Quanto ao congratular, cujas respostas apontam para o português, apenas dois entrevistados apresentam as suas justificações “para o aluno poder associar as palavras” (DA, 158), enquanto DB (100) considera agora que deve “usar língua portuguesa, porque tétum fala todos os dias.” Estas respostas contradizem as dos alunos, já que 46% dizem ser repreendidos em tétum e 43% em português, enquanto 52% afirma ser congratulado em tétum e 47% em português. Contradizem até as dos próprios docentes nas biografias, uma vez que só 24% deles considera utilizar “sempre” o português e 18% “às vezes”. No entanto, devemos ter em conta que o número de diretores inquiridos pode ser demasiado reduzido para extrair conclusões que possamos generalizar.

Verifica-se ainda algum constrangimento nas respostas por parte de alguns dos sujeitos, sobretudo daqueles que têm a função de diretor, ao serem questionados sobre a(s) língua(s) que circulam na Escola. A preocupação com o cumprimento da legislação leva a que, por exemplo, DA (166) afirme: “Na minha escola, eu exijo para todos falar português, mesmo dois que ainda não dominam, falam português, mas tentam falar português. Há, no entanto, quem responda abertamente “Nós aqui falamos tétum e português” (DB, 70).

A mesma situação verifica-se quando se pretende saber qual/quais a(s) língua(s) de escolarização. Uma das diretoras reconhece o uso de ambas as línguas na escola, invocando a proposta da organização curricular:

“A língua que é utilizada [para ensinar a matéria] aqui nas escolas, é assim: 1.º ano, utilizamos duas línguas, sim? 1.º ano mais tétum, menos português. Assim sucessiva, quando mais...2.º ano também continua na mesma coisa, mais tétum, menos de português. 3.º, 4.º ano vai diminuindo hora de tétum, aumenta a hora de português. E chegando ao 6.º ano tem 2 horas de tétum e mais horas de português...” (DB, 86)

Há também quem se proponha lutar contra esta situação, razão pela qual não permitiria que “os (meus) alunos falassem tétum no recinto escolar” (FA, 144), só autorizando o uso do português na Escola, no sentido de os estimular. Contudo, o

mesmo entrevistado, formador, reconhece, relativamente à situação dos três níveis de ensino, que:

“Nós temos aqui 3 níveis. Temos 3 níveis. Temos níveis do Ensino Primário, que atualmente todos podem ensinar o português perfeitamente. Não têm dificuldades, porque estes aprenderam o português desde 2000 para cá. E, portanto, estão mais senhores de si para dar o português. Isto posso dizer que está a 100%. E agora, nós temos o Ensino pré-secundário que é o 7.º, 8.º e 9.º ano, estes há uns que estão interessados, muito interessados mesmo, e eu posso avaliar aqui 50% ou 75 % destes, mais ou menos, sabem português e o Ensino secundário é a parte mais difícil. Porque nós estamos sempre a dar cursos intensivos a eles em Língua Portuguesa, digamos que ainda tem 25% daqueles que querem aprender português” (FA, 160).

Por outro lado, há diretores, como é o caso de DL, que se mostram céticos, quanto ao uso do português:

“porque nas escolas públicas, nas escolas públicas e até aqui, nesta escola, as professoras ensinam em tétum e eu não concordo... eu não concordo. Professoras ensinam em português, façam a explicação em português, façam as perguntas em português e esperem que o aluno responda em português. Se for na aula de língua tétum, ok., mas não nas aulas da Língua Portuguesa, do Estudo do Meio, Matemática, por amor de Deus,... não vão fazer explicações em tétum e não vão fazer perguntas em tétum aos alunos” (DL, 141),

mesmo que, anteriormente, tenha afirmado:

“Porque não havia escolas que só ensinassem português, portanto, as crianças vinham com os pais trazem os filhos na escola que só ensina em língua portuguesa. Nas escolas públicas, há professores que ainda ensinam língua indonésia e tétum, mas [aqui] só se ensina em Português” (DL, 6).<sup>122</sup>

Os formadores, por seu turno, respondem de forma mais direta à questão. Assim, segundo FC (126), “está a ser utilizado também o tétum, acho nos primeiros anos”, perspectiva corroborada por FF (188) “Na Escola Primária é português. É português e tétum e os professores sempre tentam em cooperação com os outros para, principalmente, para os conteúdos serem transmitidos em português...”, ainda que possa haver divergência de opinião, se considerarmos as palavras de FA (160), acima transcritas. No entanto, FF, na sequência do seu discurso, confessa:

---

<sup>122</sup> Como já referimos, fora de Díli, de acordo com as informações recolhidas junto da população, a utilização do português em sala de aula nem sempre ocorre, sendo frequente ser substituído pelo tétum, pela língua local ou pelo malaio indonésio.

“para ser franca, nós usamos Língua Portuguesa dentro das quatro paredes da sala de aula. Embora toda a gente diga que a Língua Portuguesa seja língua oficial não sei quê, mas, na realidade, é uma língua estrangeira, porque nós próprios, quando saímos da sala de aula, já falamos tétum” (FF, 174).

Esta posição é contrariada pelo olhar de FA que caracteriza os docentes do secundário como aqueles que:

“não querem [aprender português], mas isto aqui tem, talvez, influência política, tem, talvez, influência política, porque foram formados naquela geração, eh? Naquela era... julgavam algum dia, isto aqui vai ser tudo a Indonésia” com aqueles que estão “ (...) no curso Superior, na Universidade, os professores já são diferentes. Esses professores já têm uns que já foram a Portugal, tiram lá o mestrado, essa coisa toda, portanto, ...é diferente!” (FA, 162).

Finalmente, FC afirma que sempre falou:

“português com os mais novos que estão a aprender e então, comigo falam sempre português e eu também falo sempre português com eles. E até agora, no Instituto, o nosso, à entrada, que é: Língua Portuguesa. Fala Português. Espaço de Língua Portuguesa. Então elas vão p’ra lá falam tétum, mas, de repente, param e falam um bocadinho português” (FC, 106).

Quando procuramos confirmar as situações em que as crianças timorenses usam o português, as respostas que obtivemos destes diretores e formadores sugerem que todas elas se circunscrevem ao espaço escolar e de forma mais restritiva à sala de aula. DB (132) afirma, com alguma ironia, que apenas “Nos exames. São obrigatórios.” DL (141) escusa-se a responder dado que, na sua opinião “nas escolas públicas e até aqui, nesta escola, as professoras ensinam em tétum e eu não concordo.” Finalmente, DA (52) recorda que *eles* [os alunos] “também só falam a Língua Portuguesa, quando estão na sala de aula. Fora já não têm contacto. Então, é muito difícil desenvolvê-los.” Mesmo DF (26), que provém de um meio lusófono, a EPD, reconhece que “os meninos só falam mesmo português na escola e com...os professores. Em casa, já não falam... não falam.”

Ao ouvirmos os formadores a este propósito, a informação continua a centrar o português na sala de aula. FA expressa a sua opinião do seguinte modo:

“Eu, na minha opinião, a criança usa português só dentro da escola e no recinto escolar. Quando desloca fora do recinto escolar, esquece-se do português porque os próprios pais não falam português, pelo menos, a maioria

não fala o português, portanto a criança só tem por isso, a criança só tem um contacto com a Língua Portuguesa dentro da escola. Por isso é que tem muita dificuldade” (FA, 250).

Por seu lado, FC considera que apenas “Na escola, dentro da sala de aula. (...) Quando saem cá para fora é tétum. Eu, quando era diretora, eu proibi, mas era os primeiros anos, ainda não havia aqueles prós e contras, não é?” (FC, 146).

Apesar de quer diretores, quer formadores considerarem que o uso do português se restringe muito à sala de aula, estão convencidos que a motivação para a aprendizagem do português está a aumentar, pelo menos, é isso que depreendemos das palavras de FA:

“Está. Eu acho. A aumentar...sabe uma coisa? Nós estamos a dar cursos de formação a jovens e estes jovens, na altura da inscrição, não aparecem poucos, bastantes querem aprender português. A reação da juventude é muito forte na aprendizagem da Língua Portuguesa. Como formador é que estou a falar. Desde 2000 até cá, até este momento, não era muito assim, não era tanto os que querem oferecer, aprender português, mas 2 anos para cá uma reação muito formidável” (FA, 158);

e também das de DA que afirma que os alunos:

“falam mais que os professores... Muitas vezes, os alunos: "ó professor, isto está mal. A coisa devia ser assim". Nas escolas... Os alunos agora estão a evoluir... Pelo menos, já estão no 12.º ano e já está a ser utilizado a todas as disciplinas em Língua Portuguesa. Espero que, em 2012, todas as Universidades em Timor-Leste funcionem em Língua Portuguesa. Então é um grande problema para um professor se ele não conseguir ultrapassar esta situação. Os alunos é que vão pr'a frente e nós não! “ (DA, 86).

Podemos pois afirmar que, quanto à língua portuguesa, o seu uso se circunscreve ao espaço escolar, mais precisamente à sala de aula, embora haja quem acredite que ela é frequentemente substituída pelo tétum. Ainda assim, diretores e formadores consideram que a motivação para a aprendizagem do português tem vindo a aumentar, chegando os alunos a ter maior proficiência linguística do que os próprios professores.

Quanto ao malaio indonésio, uma das línguas de trabalho do país, ele é visto como uma língua que subsiste na Escola, sobretudo, no pré-secundário e secundário,

mas também no 1.º e 2.º ciclos, como já constatámos através das biografias dos professores. A sua permanência decorre da utilização que os professores dele fazem quer como língua de escolarização, principalmente, naqueles dois últimos níveis de escolaridade, quer através de atividades lúdicas. Um dos nossos entrevistados considera esta situação quase como uma ameaça à identidade timorense:

“Agora vivo ao lado de uma escola, quase ao lado de uma Escola e, por incrível que pareça, aos sábados, é música indonésia que põem. A música não tem nada, a música não tem barreiras, não tem barreiras..., mas porquê música indonésia? Ponham música timorense...nós também temos a nossa música. Eu já nem peço para porem as outras músicas, mas é música indonésia que põem os miúdos. Dançam, dançam, dançam com a música indonésia...” (DF, 36).

Mas não deixa de desculpabilizar os professores, ideia corroborada por um outro diretor, quando confrontados com o facto de utilizarem o malaio indonésio para ministrar conhecimentos aos alunos.

“Eu creio que...é assim os timorenses também, não têm culpa, os professores não têm culpa de terem feito o curso em bahasa indonésio, tá bem? E nós somos muito novos ainda. 2002-2010 – 8 anos, mal começámos a andar ou começámos a andar, mas ainda tropeçámos um bocado. (...) Era muito, muito importante que nós abrissemos uma Escola Superior de Educação. Para quê? Para formarmos professores. Porque daqui a 5 anos, 4 /5 anos, os professores da minha geração vão deixar de trabalhar...” (DF, 120).

Também DA afirma:

“Os professores, na Escola bom, eu posso dizer, os professores, muitos professores, podemos dizer a maioria dos professores são professores que têm ciência e esta ciência aprenderam com outra língua, a língua indonésia, e está a ser muito difícil ainda transmitir a ciência aos alunos com a língua portuguesa. Então eles terão que... empenhar muito, neste aspeto, para poderem fazer esse trabalho na Escola porque os alunos, eles estão a ser ultrapassados pelos alunos” (DA, 84).

É na sequência da entrevista que o mesmo diretor propõe o abandono do malaio indonésio, porque além de os alunos se tornarem mais proficientes em português do que os próprios docentes, “a partir de 2012, quem vai na Indonésia tem que voltar a estudar outra vez o indonésio, senão... porque, em todas as escolas, vão ser todas em Língua Portuguesa e quem aprende indonésio?” (DA, 126).

No entanto, há quem veja esta situação de forma diversa, identificando a permanência desta língua em “Algumas escolas que ainda usa a língua indonésia, principalmente, nas montanhas” (DL, 55), culpabilizando “esses professores que são formados no tempo da Indonésia [e] não querem aprender o português”(DL, idem). FF, por seu lado, considera que no “Ensino Primário nós podemos ter esperança que os estudantes têm bons professores, mas agora, depois do Ensino Primário, eles encontram professores formados na Indonésia...então, é um retrocedimento” (FF, 148).

Contrariando esta perspectiva, FA afirma que,

“o malaio agora, atualmente, é geralmente usado pelos empresários e pelos professores, formados na Indonésia, principalmente, nestas matérias exatas, matérias exatas eles usam o malaio. O malaio também já considera como disciplina no ensino secundário, no ensino secundário e também no curso superior” (FA, 204).

Sintetizando, o malaio indonésio, na perspectiva dos diretores e dos formadores continua a marcar presença na Escola, dentro e fora da sala de aula, qualquer que seja o seu nível de ensino, estando a adquirir um estatuto que advém do facto de ser atualmente objeto de ensino/aprendizagem no secundário. No entanto, há quem lhe atribua o estatuto de língua de escolarização, que decorre de duas condicionantes, uma relativa à formação dos docentes, que foram formados em malaio indonésio e, que agora a utilizam em sala de aula, e outra que se prende com a situação geográfica das escolas, “nas montanhas”, onde se leciona nessa língua.

O inglês, outra das línguas de trabalho, é uma “língua da rua” (DF), do contacto direto feito nos mercados, a língua das organizações internacionais e das ONGs, mas é também uma língua que permite o acesso a melhores condições de vida, como já anteriormente mencionámos pela voz de DA. Tem pois uma função de interação social e é objeto de ensino/aprendizagem, uma vez que os alunos aprendem esta língua “na escola, só no 3.º ciclo é que aparece o inglês como disciplina” (FC, 144), ou “nos cursos que eles querem seguir” (DB, 82), ou ainda nos vários cursos de inglês que as ONGs disponibilizam. É utilizado em paridade com o malaio indonésio, embora esteja mais afastado dos timorenses. É também uma das línguas que se aprende na UNTL (ver anexo 3.2.3.). Da nossa observação no terreno constatámos a existência de aulas de inglês, em escolas do 1.º e 2.º ciclos, como atividade extracurricular.



O inglês é pois uma língua que, aparecendo em contexto escolar, não tem grande visibilidade a nível do 1.º e 2.º ciclos.

O coreano surgirá não só no ensino superior, como atrás referimos, mas também para aqueles que pretendam fazer um estágio profissional na Coreia do Sul, através de cursos promovidos pelo próprio governo coreano (ver figura 74). Na opinião de CR (34), como vimos, estas línguas constituem o “pacote linguístico asiático” que se opõe ao europeu, este constituído por espanhol, francês e italiano.



Fig. 74. Escola de língua coreana

E as línguas nacionais? Apenas FA (ver anexo 3.2.1.) refere a situação que viveu, há muitos anos, no Oecússi, onde teve de contratar um intérprete para se fazer entender em baiqueno, a língua dos alunos, que ele não dominava. Enquanto as biografias testemunham a presença das línguas locais em sala de aula, as entrevistas omitem a sua utilização nesse espaço.

Em síntese, os resultados das entrevistas, conjugados com os das biografias (ver secção 4.1.2.) permitem-nos identificar em contexto escolar no 1.º e no 2.º ciclos, o português, o tétum, o malaio indonésio, as línguas nacionais e o inglês.

Se na escola os diretores interagem com os pais em função da sua idade, isto é, com os mais novos, em tétum e com os mais velhos, em português, com os professores, a maior parte dos diretores e formadores diz interagir em português, embora uma diretora afirme que o faz em português e tétum. Entre diretores e alunos a comunicação realiza-se em português, sobretudo, em sala de aula. Uma formadora considera que o português é uma língua estrangeira para os seus alunos, utilizada

unicamente “dentro das quatro paredes da sala de aula”. No entanto, há diretores que procuram impor o português. Alguns dos entrevistados concordam que ultrapassada a porta da sala para o exterior, o tétum é retomado na comunicação entre os estudantes, outros estendem o uso do português até ao recreio. Entre os professores, a interação estabelece-se em tétum e português, até para exercitar aqueles que possuem menores competências nesta última língua. Uma das formadoras confessa que a utilização do português entre os formandos é esporádica e momentânea, oscilando entre esta e o tétum.

Como línguas de escolarização, encontramos o português, o tétum, o malaio indonésio, este, sobretudo, no 3.º ciclo e no secundário. Os documentos escritos quer na Escola, quer na formação são apresentados em português.

Esta situação leva a questionarmo-nos sobre a presença das línguas nacionais que parecem arredadas da escola, como já em cima referimos, tal como o inglês.

De acordo com os nossos entrevistados, as línguas que circulam na Escola, em Timor-Leste, podem desempenhar **diferentes funções**.

O tétum e o português são referidos como assumindo uma função cognitiva, podendo, no entanto, exercer essa função de diferentes formas: o tétum como meio para aceder ao conhecimento (“eles não sabiam o que era resina e eu depois expliquei em tétum e eles entenderam...de vez em quando...porque são nomes que nós não usamos todos os dias, não é?!” DF, 10), enquanto o português como mediador do conhecimento (“Na escola, dentro da sala de aula.” FC, 192) e facilitador do acesso ao saber. Assim, ao ter que ensinar designações de Anatomia em latim, FA (12) “podia aproveitar para dizer umas coisas em português. E precisamente aqueles, que estavam ali, eram os que já aprendiam português na altura, em 75. Os primeiros enfermeiros que estavam ali compreendiam português, portanto, não era muito difícil...”. O malaio indonésio, segundo o mesmo entrevistado, pode igualmente desempenhar esta função, ao ser usado “pelos professores, formados na Indonésia, principalmente nestas matérias exatas, matérias exatas eles usam o malaio. O malaio também já considera como disciplina no ensino secundário, no ensino secundário e também no curso superior” (FA, 204). O inglês, também não fica arredado desta função dado que o “inglês aprendem na Escola ou nos cursos que eles querem seguir” (DB, 82).

O tétum é reconhecido como tendo, também, inequivocamente, uma função de interação social: “têm que aprender tétum. (...) ‘tá bem? Que era para poderem então ter essa tal comunicação com o povo. E realmente os padres portugueses falavam tétum...” (DF, 18). Além disso, é uma língua que “se está a espalhar muito” (DA, 18) e “em geral, as populações falam o tétum” (DL, 18).

Existe também o desejo de que o português assuma essa mesma função, “os timorenses, quando se apercebem que existe alguém num grupo que fala português, eles automaticamente falam português” (DF, 184). Também as línguas nacionais desempenham esta função dentro de um grupo mais restrito e privado.

“Essa língua é para comunicar com...os meus pais, quer dizer, os meus pais falam também tétum e português, porque o meu pai também estudou. Mas é para comunicar com as pessoas dentro de casa... em casa..., que trabalham connosco, que trabalham na horta, com os nossos avós, os nossos tios que não andam na escola...comunicamos com esta língua, mambai” (DB, 12).

Dentro das línguas nacionais, mais uma vez se destaca o tétum pelo facto de ser a língua que vai além do mundo restrito de cada língua nacional:

“Bom, cada região tem a sua maneira de viver, o contacto com os próprios que moram naquela região e eles costumam utilizar essa língua deles para poderem contactar. Mas também quando há um estrangeiro que passa por lá que não é daquelas línguas... daquele local, utilizam é o tétum” (DA, 14);

“Sim, falam as línguas...por exemplo, se o pessoal de Ainaro encontrar com um de Ainaro, fala a língua, o dialeto de Ainaro, mas se encontrar com alguém de Díli tem que falar o tétum...” (DL, 20).

O inglês, por seu lado, também é uma língua que permite contactos de rua, conforme sustenta DF (112): É “também uma língua muito mais fácil talvez do que... É mais fácil na rua” ou como afirma DB (84): “Quando encontram com os que falam inglês ... eles falam, claro!”

As línguas nacionais podem desempenhar uma função de religiosidade ou sagrada, dado ser nelas que se estabelece a “comunicação” com os antepassados e se faz o *hamulak*. Ora, constatámos através destas entrevistas e também da nossa observação no terreno que essa situação não ocorre em todas as regiões, como refere DL (22) “Sim [servem para rituais religiosos], mas nalguns lugares sim, noutros não.” Ou numa conversa com três jovens professores (ver anexo 4.1.), gravada em grupo, em que uma delas, questionada sobre a utilização da a sua língua nacional (o mambai) nas cerimónias religiosas, responde “Não. Usam o tétum” (A, 23). A questão que se nos coloca é a seguinte: nem todos utilizam a língua do seu grupo etnolinguístico nestas cerimónias religiosas/sagradas? Ou esta situação será recente e decorrerá da predominância do tétum sobre as restantes línguas nacionais, uma vez que esta docente tinha, na altura da entrevista, 28 anos? Tendo em conta que CR, falante de mambai e com uma tese de doutoramento sobre esta língua, nos confirmou a propósito das línguas nacionais que elas “relacionam o falante com o seu meio ambiente circundante...” (59) e “a sua cultura animista quer pela cultura dos seus antepassados é aquela língua dos seus avós que ele vai utilizar e aí ele faz com propósito e com autenticidade plena” (61), valorizando deste modo o papel das línguas autóctones nestes cerimoniais, como poderão eles ocorrer numa língua que não é a do grupo etnolinguístico? Também um dos participantes no Concurso *Ha’u nia Lian, Ha’u nia Rai*, JV, representante da língua fataluco, a propósito dos riscos de

desaparecimento da língua maku'a, colocou a seguinte questão na reunião, realizada a 20/10/2010: "Se perderem a língua local, como vão falar com os antepassados?" Parecem coexistir aqui duas hipóteses: ou se trata de uma evolução (os mais novos estão a substituir as suas línguas pelo tétum) ou de um costume diverso de região para região.

As línguas desempenham igualmente uma função identitária dentro de um grupo restrito, podendo ser usadas "em atividades culturais" e até "comerciais" dentro desse núcleo. No entanto, estas encontram-se numa situação de risco porque, segundo o mesmo entrevistado, estão "a perder o carácter porque têm mais malaio dentro delas". (FA, 66). Na Escola, as línguas são utilizadas como "línguas auxiliares pedagógicas", são mediadoras no processo de ensino aprendizagem, função que lhes é explicitamente reconhecida no Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (MEC, 2005, p. 14). É exatamente isso que se depreende das declarações de um diretor de uma escola de Ataúro, proferidas numa das reuniões do Concurso, acima referido (ver anexo 4.2.):

"quando entro numa escola sempre digo que, como vários colegas já disseram, para ensinar a língua local. Em várias escolas as crianças não compreendem língua tétum, pois no dia-a-dia só falam a língua local. Por isso, pedi ao professor para se esforçar por saber a língua local a fim de ensinar a matéria para as crianças no 1.º ciclo."

O tétum, pelo seu estatuto de língua oficial, tem uma posição proeminente entre as línguas nacionais, apresentando-se como a língua de unidade nacional e identitária "nos espaços onde se falam essas línguas [línguas nacionais] e..., porque nós temos o tétum que unifica, a língua franca" (FF, 42).

Também o português aparece de certa forma associado a estas funções estratégica e identitária, como o demonstra o discurso de FC (168),

"Quer dizer, eu acho que foi boa [a escolha do português], porque nós agora somos um país independente e estamos no meio da Ásia - Pacífico, no meio de outras nações. Temos vizinhos que falam malaio, como a Indonésia, Bornéu, etc... por aí fora. E depois temos aqui a Austrália que fala inglês. Se nós não escolhermos uma língua própria para nós, nós não podemos, não nos sentimos pessoas. Não temos uma identidade própria, uma cultura própria. Portanto, o português diferencia-nos dos outros países, mas mesmo assim o português também, quer dizer, já está a viver, assim no sangue dos timorenses porque as pessoas não tem nome..., William, Suharto, ou o que é, William, ... É tudo em português José, António, Francisco..."

Ou, como refere DF (18),

“não posso esconder, nunca escondo isso a ninguém, eu sou da FRETILIN e a FRETILIN sempre defendeu português como língua... português como uma das línguas oficiais do território. Porque nós não somos... aqui na área, como o Dr. Mari Alkatiri diz e muito bem, nós não somos uma extensão de nenhum povo, nós somos nós, somos timorenses e o português entrou aqui... não sei...não sei. Eu não posso falar muito das outras províncias ultramarinas, ‘tá bem? Que... eu creio que entraram com armas, mas em Timor foi diferente ... o português entrou aqui por a via da oração, não é? Entraram com a cruz e com o terço e talvez por isso porque..., talvez por isso, nós tenhamos sei lá... admiração, não é? E somos todos católicos” (DF, 18).

Estas afirmações, tomando o português como elemento identitário, evocam as palavras de Hull (2001b):

“Para a maioria dos timorenses a influência do cristianismo e da língua portuguesa, apesar de ser constante, era indirecta. (...) O papel da língua portuguesa na civilização timorense é completamente inquestionável. Em poucas palavras, se Timor-Leste deseja manter uma relação com o seu passado, deve manter o português” (p. 39).

Com uma função de coesão social aparece o tétum, expresso nas palavras de DA (222) “o tétum é uma língua que... (...) circula em Timor, não é? e para melhor unir as pessoas” ou, de forma mais complexa, por DF:

“Também vai ser implementado nos distritos com os pais das crianças e também com os professores... com os professores portugueses eu terei que dar umas aulas de tétum, se assim posso ... que é para os aproximar um bocado mais... mais da comunidade...que é muito, muito importante. Com os pais, eu acho que sim. Estou ansiosa de poder estar com os pais porque enquanto estive em Baucau, em Laga, em Gleno, gostei muito de trabalhar com os pais porque se é alguém que fala a língua acho que... eu transmito um bocado mais de confiança, não é?... Sou filha da terra e sei falar a mesma língua que eles” (DF, 12).

Também as línguas nacionais comungam desta mesma função, na perspetiva de FF:

“Olhe, é muito útil porque eu, principalmente nos conflitos... familiares ou grupos, o macassai sempre tem constituído uma língua de defesa... porque há muitos jovens ...macassais que estão aqui em Díli e espalhados por... se precisar de alguma ajuda pelo caminhos ou tiver alguma necessidade, e se eu falar macassai, sou logo atendida, respeitada, considerada...” (FF, 36)

Finalmente, o português, remetido para a época colonial portuguesa, assume uma função de poder, tal como se infere na voz de FF (32): “E quando andava... eu.... Comecei a estudar com as madres, já comecei a falar português e era obrigada a falar

português em casa, mesmo que ainda não tenha vocabulário suficiente estas regras todas, já era obrigada a falar português.” Apresentamos agora um quadro síntese sobre as funções que as diferentes línguas desempenham (ver tabela 90):

Função Línguas	Coesão Social	Cognitiva	Auxiliar pedagógico	Identitária	Estratégica	Interação Social	Religiosidade/Sagrada	Unidade Nacional	Língua de poder
Português	X	X	-----	X	X	X	-----	-----	X
Tétum	X	X	-----	X	-----	X	X	X	-----
Inglês	-----	X	-----	-----	-----	X	-----	-----	-----
Malaio indonésio	-----	X	-----	-----	-----	X	-----	-----	-----
Línguas Nacionais	X	-----	X	X	-----	X	X	-----	-----

Tabela 90. Funções das línguas oficiais, de trabalho e nacionais na perspectiva dos diretores e formadores

No que respeita aos **estatutos das línguas**, DL, por exemplo, aborda a situação escolar do inglês e do malaio indonésio, depois de classificar estas línguas como línguas de trabalho. Também DA (50) refere que “Timor tem duas línguas oficiais e, em especial, a língua de trabalho na escola, a língua portuguesa”.

A propósito do estatuto das línguas oficiais, português e tétum, diretores e formadores apontam os seguintes aspetos:

- motivos económicos. DF, por exemplo, embora militante de um partido que continua a lutar pela manutenção do português, com estatuto de língua oficial, justifica-se: “Até porque já se gastou... Portugal já pôs aqui muito dinheiro. Já se gastou muito dinheiro. Poderíamos fazer mais ...” (198);
- sobrevivência do tétum, uma vez que, tal como afirma DA:

“sem o português, a língua timorense não anda, não funciona, porque o vocabulário timorense tem que vir que alguma coisa... (...) Para desenvolver o tétum, nós temos que aprender o português. Tendo o português na mão, podemos desenvolver o tétum. (...) Então, eu gostaria que se pusesse a língua ... aprendêssemos a Língua Portuguesa, para depois com ela podermos desenvolver a língua tétum, se é isto que os políticos, lá em cima, desejam ou então, que está consagrado na Constituição política” (88);

- razão identitária e afetiva, como se destaca nestes dois testemunhos:

“Eu, por mim, a minha opinião, como eu nasci português, eu amava mais a língua que eu falava, desde criança. Não quer dizer que eu despreze o tétum, mas...(…). Sinto-me mais atraído pelo português ... Vivo mais no português do que no...” (FA, 294);

“(…) eu acho que foi boa porque nós agora somos um país independente e estamos no meio da Ásia - Pacífico, no meio de outras nações. Temos vizinhos que falam malaio, como a Indonésia, Bornéu, etc... por aí fora. E depois temos aqui a Austrália que fala inglês. Se nós não escolhermos uma língua própria para nós, nós não podemos, não nos sentimos pessoas. Não temos uma identidade própria, uma cultura própria. Portanto, o português diferencia-nos dos outros países, mas mesmo assim o português também, quer dizer, já está a viver, assim no sangue dos timorenses porque as pessoas não tem nome..., William, Suharto ... É tudo em português José, António, Francisco...” (FC, 168)

- Reforço da coesão social e abertura ao Outro, como se pode depreender das seguintes palavras de DA:

“Em português, eu achei muito bem porque é uma língua que nós tínhamos utilizado, uma língua da Resistência também, e uma língua que pode nos ajudar a contactar com o mundo, em especial, se queremos ter em Timor muita coisa. É claro, nós temos de contactar com as pessoas e assim podemos abrir mais espaço para o mundo, né? Talvez essa que é a minha opinião...e o tétum é uma língua que...(…) para melhor unir as pessoas, estou de acordo.” (DA, 220)

No que respeita às línguas nacionais, neste caso, diremos, preferencialmente, as línguas locais, na medida em que temos incorporado o tétum entre as línguas oficiais, constatamos que estas línguas são utilizadas:

- “para comunicação”, como referem DB, FC e FF, isto é, “servem de contacto para os próprios que moram naquela região e eles costumam utilizar essa língua deles para poderem contactar” (DA, 14);
- para atividades culturais, como refere FA (66) (“línguas principalmente para as atividades culturais. A meu ver, para as atividades culturais e às vezes, comerciais”). Esta perspetiva cultural sobre as línguas autóctones, é partilhada por um elemento da comissão do Concurso “Há’u nia Lian, Há’u nia Rai” que justifica a realização de ações deste género, precisamente para minorar os danos causados pelo desleixo relativo às línguas nacionais, dado que “daqui a uns anos, 2 anos, 4 anos ou 20 anos será pior. Este é um dos problemas, pois



ficam sem conhecer a sua cultura e cada grupo torna-se vítima da sua própria língua.” FF, por seu lado, estabelece uma dicotomia entre o tétum, a língua “que unifica, a língua franca” e as línguas nacionais que “são muito úteis” porque dão coesão social ao grupo etnolinguístico a que pertencem, tornando-se em línguas “de defesa” que podem reverter em “ajuda”, em atendimento, em respeito e em consideração. É interessante notar que, enquanto FF considera a sua língua (macassai) “de defesa”(36), já um docente, na biografia, apelidara a sua língua (idaté) como “secreta” (ver anexo 1.4) , como se de um espaço privado a preservar se tratasse.

Quanto às línguas de trabalho, o inglês e o malaio indonésio, mantêm-se presentes no território, sobretudo, o malaio indonésio, que ultrapassa as funções inerentes ao seu estatuto de língua de trabalho, como temos vindo a constatar. FC (116) afirma que “o bahasa é ainda utilizado”, enquanto FF (164) critica o Governo na medida em que “tem considerado essa língua como língua de trabalho [o que] a faz permanecer no território”.

Em conclusão, nas vozes destes diretores e formadores são invocadas várias razões, por nós acima referidas, para que as línguas oficiais sejam o português e o tétum. Além do desejo de as manter, estas línguas são vistas, por alguns dos entrevistados, como as línguas de escolarização para o futuro. O malaio indonésio, embora com o estatuto de língua de trabalho, tal como o inglês, é ainda uma língua que mantém contactos familiares, tal como FF reconhece na sua entrevista.

#### **4.1.3.2. As imagens das línguas**

Tal como já referimos, os estatutos das línguas estão intimamente ligados às representações que delas têm os sujeitos. E se o estatuto formal é assegurado pelo conjunto de disposições jurídicas que determinam o emprego das línguas no domínio público, o seu lugar no ensino, nas políticas linguísticas e económicas e os esforços de normalização realizados, o estatuto informal é menos explícito nos discursos que atribuem outros valores às línguas.

Vejamos agora quais são as imagens que os diretores e formadores têm das línguas que circulam na comunidade escolar. No que se refere ao português este é

visto principalmente como objeto de ensino/aprendizagem. Um dos nossos entrevistados considera que “as pessoas gostam de aprender em português, porque se lembram dos antigos registos” (DF, 96). No entanto, um dos formadores apresenta um posicionamento diferente perante esta situação ao afirmar que, apenas 25% dos docentes do ensino secundário quer aprender português, enquanto os restantes,

“não querem ... mas isto aqui (...) tem talvez influência política porque foram formados naquela geração, eh? Naquela era... julgavam algum dia, isto aqui vai ser tudo a Indonésia. Mas, no curso Superior, na Universidade, os professores já são diferentes. Esses professores já têm uns que já foram a Portugal, tiram lá o mestrado, essa coisa toda” (FA, 162).

Um outro argumento para encarar o português como objeto de ensino/aprendizagem prende-se com o seu estatuto “quer ou não quer temos de aprender porque o português é língua oficial de Timor-Leste” (DL, 65). Contudo, dado o interregno que este sofreu, há quem considere a necessidade de as escolas do 1.º ciclo terem “professores com alguns anos de experiência, porque (...) é preciso ter muita prática para dar a volta à questão” (DF, 26), isto é, para implementar de novo a língua em Timor-Leste. Neste sentido, os entrevistados vão dando sugestões, reiterando a concretização deste objetivo:

“Timor tem duas línguas oficiais e, em especial, a língua de trabalho da escola, a língua portuguesa, gostava que houvesse um canal dedicado à Educação, mas em língua portuguesa. Ajudávamos assim os alunos a compreenderem as coisas, as ciências com essa própria língua, porque eles aprendem na Escola com a língua portuguesa e para isso (...) é importante porque eles também só falam a língua portuguesa quando estão na sala de aula. Fora já não têm contacto. Então é mais difícil desenvolvê-los” (DA, 50).

Estas dificuldades linguísticas das crianças são reconfirmadas pelos testemunhos de vários diretores e formadores que atribuem ao facto de a língua portuguesa se circunscrever à sala de aula.

“a criança usa português só dentro da Escola e no recinto escolar. Quando desloca fora do recinto escolar, esquece-se do português porque os próprios pais não falam português, pelo menos a maioria não fala o português, portanto a criança só tem por isso, a criança só tem um contacto com a Língua Portuguesa dentro da escola. Por isso é que tem muita dificuldade. Nós, com a nossa idade, era diferente porque nós estávamos encurralados num colégio e todos os dias tínhamos que falar português. Por isso, é que o português fica

gravado. Mas estas já não. Elas aprendem português dentro do recinto escolar. Depois disso já não falam português” (FA, 250).

Uma questão que aparece associada ao ensino do português é à utilização da norma brasileira que um dos formadores, FA (200), coloca do seguinte modo, “nós estávamos habituados ao português europeu e agora português brasileiro já foi uma grande dificuldade.”

Para estes entrevistados, todos com mais de 50 anos, o português é visto com alguma afetividade e até como instrumento de coesão social para alguns: “porque se também nós ganhámos a guerra foi também por causa da língua...” (DF, 152), “a guerrilha foi feita em *portuguesa* [sic], foi feita em português, por isso é importante que nós honremos aqueles que morreram e que deram, a vida por este país, não é?” (DF, 154). Finalmente, DL narra o seguinte evento, representativo de diferentes posicionamentos sobre a língua portuguesa:

“No mês de abril, dava formação para os professores do pré secundário, na Escola de 30 de Agosto... Um professor pegou-se comigo. Eu disse assim: "Professores, vocês não querem aprender o português. Graças à Língua Portuguesa hoje estamos livres." Ele disse assim: «Então o português é que nos salvou?» «Sim, senhor. Sim, senhor. A Indonésia proibiu-nos para abrir escolas portuguesas e eles não sabem o português. Os nossos irmãos da montanha fazem a correspondência com os nossos governantes que estão lá, noutros países, com a Língua Portuguesa e os indonésios não sabem disto.» Daí, ele pegou-se comigo. «Você não pode defender o português. (Porque eu sou de Ainaro. Sou da família do régulo D. Aleixo, não é?). O teu avô vendeu Timor para Portugal. Portanto, você agora também está a defender Portugal». E eu disse assim: «Professor, não estou a defender Portugal, estou a defender a língua portuguesa porque foi a língua portuguesa que nos salvou. Você não sabe da História...!»” (DL, 119).

Mas há também, entre os entrevistados, quem dê conta da glotofagia do português em relação às restantes línguas nacionais de Timor-Leste, como atesta FF (32) na seguinte citação, já por nós mencionada: “Eu comecei a estudar com as madres, já comecei a falar português e era obrigada a falar português em casa, mesmo que ainda não tenha vocabulário suficiente ... estas regras todas, já era obrigada a falar português.” Este testemunho sugere que, durante o período colonial, Timor-Leste teve “a escola do colonizador”, designação de Couto (2007, p. 388), que, na perspetiva

deste autor, implica o aniquilamento das culturas autóctones. Não deixa de ser irónico, serem, frequentemente, os próprios timorenses a contrariar esta situação de imposição da língua no território, argumentando com o facto de haver poucos falantes de português em Timor-Leste o que, do seu ponto de vista, demonstra que a disseminação da língua pelo território era diminuta, no período português. Note-se aliás, que a taxa de escolarização entre os timorenses era muito baixa, no período colonial, pelo que a imposição da língua portuguesa não era sentida como opressão sobre a(s) língua(s) locais. De acordo com esta visão sobre a situação do português relativamente às línguas autóctones, podemos concluir que a falta de escolarização da maioria dos timorenses facilitava a coabitação destas línguas, uma vez que era na Escola que o português era imposto.

Relativamente ao tétum, ele surge, sobretudo, como objeto de identidade na voz de dois dos diretores entrevistados: “eu sou timorense e também queria que... é identifica-me como timorense, pronto... em tétum acho que está bem.” (DF, 82). Por seu lado, DA (36) afirma, ao referir-se à(s) língua(s) em que o Presidente da República se deve expressar: “mas a mim seria melhor ou falar tétum ou falar português, sendo as duas línguas oficiais. Agora, falar noutras línguas, não marca a identidade timorense.” E continua: “para representar a nação seria talvez utilizar uma das duas línguas para marcar a identidade timorense.”

Mas nem sempre é linear esta definição da identidade, DF (114), reiterando a sua identidade timorense, não deixa de balancear numa certa ambiguidade identitária: “Gostaria muito que todos soubessem falar português, que soubessem falar português, não esquecendo nunca o tétum, porque se nós perdermos o português, perdemos o tétum, perdemos a nossa língua, a nossa identidade” (DF, 114), aliás reafirmando aquilo que já havia dito anteriormente: “o tétum... é, como é que hei-de dizer, é como talvez o crioulo de Cabo Verde, não é? Eu acho que, hoje, eles não gostam que se diga que é crioulo, é a língua de Cabo Verde. E nós temos também a nossa língua também que é o tétum, que é uma mistura talvez do português” (DF, 24).

Por outro lado, constata-se uma certa desvalorização do tétum, frequentemente no domínio do escrito, enquanto objeto de ensino/aprendizagem, como podemos verificar nas declarações de um dos entrevistados:

“[O cartão de eleitor] Está escrito em português e em tétum, mas eu gostava que seria melhor era escrever em português para mim, que eu compreendia melhor. Não é porque tétum não falo, eu falo tétum, mas tétum é uma língua que não está ainda desenvolvida e para expressar uma certa expressão tem de dar muita volta...” (DA, 30-32).

Esta desvalorização parece estar também associada ao facto de a normalização do Tétum não estar implementada, tal como se pode depreender das palavras de FA (210, 212). “No meu trabalho, eu uso quase sempre português, quase tudo português, quanto a relatórios a essas coisas todas é tudo português, porque tenho medo de escrever em tétum [...] Que não seja correto”.

No entanto, há quem procure explicar este olhar pouco valorativo sobre o domínio escrito do tétum, através de uma representação mítica, como se verifica neste longo excerto:

“Quando quem sabe português, fala melhor tétum do que qualquer indivíduo. E, quando a gente for a ver, o tétum não é a língua escrita pelo timorense, quando a gente for a ver. Porque quem escreveu o tétum, quem inventou o tétum foram os padres.(...)”

Os primeiros missionários, os primeiros registos foram os portugueses. Foram os padres dominicanos que escreveram aquilo e para poder cristianizar essa pessoa toda, tinha que usar uma língua que todos possam ter acesso à doutrina católica. Então, pegavam numas palavras de outras..., de um dialeto, doutro dialeto e fizeram aquele *Catecismo Badak*<sup>123</sup>, uma coisa mais ou menos., eu por acaso consegui ver esse catecismo, e fizeram uma experiência que, em tétum, dizia tetu. Quer dizer, fazer a experiência sem eles compreendessem, entendessem um ou outro para não se guerrearem. Então, os portugueses e os padres inventaram este tétum. Não foi o timorense a falar tétum. Não foi o timorense a escrever tétum...(.)

E – Então, mas não há o tétum terik da zona de...?

FA – Não. Isso é um dialeto. Um dialeto que fala para uma zona qualquer aí...

E – E o tétum praça não era aqui de Díli?

FA – Também não!

E – Ah! Pensava que era...

FA – Não. Só depois de existir aquele tétum...Sabe por que é que tem o nome de tétum?

E – Não.

FA – Como experimentar em tétum dizia tetu, tetu. Então os padres foram lá fazer a experiência, experimentaram por toda zona, toda a gente compreendia e o governador José Celestino aproveitou esta oportunidade para conseguir pacificar Timor. Então, usou (...) Esta estratégia para poder conseguir pacificar ... porque já se entendiam um ao outro com o tétum, com aquela língua que estava a fazer a experiência. Acabando a pacificação, então deram o

---

<sup>123</sup> *Catecismo Badak*: Catecismo Breve (catecismo que se baseia apenas em fórmulas, questionários e sem comentários).

nome a esta língua que é tétum. Porque, em tétum, diz-se tétu é experimentar. Como experimentou e aquilo deu sucesso, teve bom resultado, então deram a esta língua o tétum” (FA, 128 -138).

Neste texto surge também uma percepção do tétum como um instrumento de coesão social que é partilhada por alguns dos diretores, que a explicitam de diferentes modos: “é verdade que com a ocupação, com a ocupação, o tétum tornou-se numa língua de ligação, tá bem?” (DF, 152) ou “o tétum é uma língua que (...) circula em Timor, não é? E para unir as pessoas. Estou de acordo” (DA, 222).

Um outro olhar sobre o tétum surge, expressando uma visão afetiva sobre esta língua:

“Não é um tétum bem como dantes. Dantes o tétum é mesmo..., as palavras, algumas palavras do tétum vêm do português e algumas palavras do português vêm do tétum. Os padres, os missionários escrevem orações até a Bíblia em tétum. É muito lindo. Mas este tétum depois da invasão da Indonésia estragou tudo” (DL, 147).

O tétum é igualmente visto como a língua da interação social, por excelência, o “Tétum entre nós cá em Timor. Noutras línguas português, inglês... é para com as outras expressões que não sabem tétum” (DB, 16). É nesta língua que os timorenses se expressam de modo a ser compreendidos por todos, pelo menos para esta população entrevistada em Díli, mas, mesmo quando pretendem sair do seu grupo etnolinguístico, é ao tétum que recorrem:

“cada região tem a sua maneira de viver, o contacto com os próprios que moram naquela região e eles costumam utilizar essa língua deles para poderem contactar. Mas também quando há um estrangeiro que passa por lá que não é daquelas línguas... daquele local, utilizam é o tétum” (DA, 14).

Tal como o tétum, também as restantes línguas nacionais são vistas como instrumentos de interação social. Elas servem “para comunicação” nas vozes dos nossos entrevistados, quer do grupo familiar, quer da comunidade, exercendo uma função estratégica pela sua utilidade em situações de conflito entre familiares ou grupos. Vejamos, por exemplo, como FF a expressa:

“O macassai sempre tem constituído uma língua de defesa... porque há muitos jovens ...macassais que estão aqui em Díli e espalhados por... se precisar de alguma ajuda pelo caminhos ou tiver alguma necessidade, e se eu falar macassai, sou logo atendida, respeitada, considerada” (FF, 36).

Finalmente, FA (66), por seu lado, atribui ainda um valor cultural às línguas nacionais, ao afirmar: “Usando essas línguas principalmente para as atividades culturais.”

O inglês, por seu turno, é encarado como a língua do poder por FF (172) ao considerar, com alguma ironia, a proliferação de cursos nesta língua: “esses estudantes que desses cursos de inglês que iluminam aí como cogumelos trazem muitos, porque cada um quer mostrar que sabe falar inglês...”, mas também como objeto de ensino/aprendizagem, considerado “mais fácil” do que o português, o que causa alguma estranheza a DF:

“o inglês também é uma língua muito mais fácil talvez do que... É mais fácil na rua. Não sei bem porquê! Se eu for para a Escola Portuguesa, os meninos têm melhores notas em português do que a inglês. O que é estranho, não é? Porque o inglês é muito mais fácil do que o português, mas é verdade...Eu, pronto, não tenho que bater palmas, mas apetece-me bater palmas...não é? Porque realmente vejo as notas de Língua Portuguesa melhores que as de inglês” (DF, 112).

Uma outra situação é referida pelos entrevistados e refere-se ao facto de o inglês ser aprendido em cursos laborais, quando não é adquirido no ensino regular, como conta DL:

“Os meus filhos são todos formados no tempo da Indonésia. Mas, em casa, procurava falar com eles, pelo menos, português para que eles compreendessem. Mas nos trabalhos deles, do dia-a-dia, eles aprendem cursos de português e de inglês. Eles queixam que inglês é mais fácil que o português” (DL, 65).

Há também quem se queixe da glotofagia provocada pelo inglês, cujo poder o torna numa língua franca:

“Nós temos as nossas línguas oficiais e cooficiais e estamos ser quer dizer uma coisa é... o discurso, mas a realidade é outra. Por isso, eu gostaria que...a começar pelo Presidente, pelo primeiro-ministro e etc..., etc..., a utilizarem a Língua Portuguesa, fluentemente, porque não é que não saibam...eles sabem... porque é que não falam em português? Têm, têm de falar em inglês?!” (FF, 74).

Em contrapartida, entre os entrevistados, há quem reconheça não só a forte presença do inglês na situação geopolítica da região, mas também uma grande

utilidade como objeto de desenvolvimento e, de certa forma, como instrumento de interação intergrupal:

“O inglês é assim: nós estamos deste lado do mundo e o inglês é muito importante. Seria bom que todos os timorenses soubessem também o inglês, porque senão ficamos um bocado desfasados, perdemos um bocado, não é?... se vamos a algum lado não sabemos falar...mas acho que sim. Estamos deste lado do mundo e temos um vizinho tão potente como a Austrália. Sim, Acho que sim. Acho que deveríamos saber falar inglês” (DF,110).

DA acaba por comungar deste mesmo sentimento, afirmando:

“Depois, outras línguas...Inglês talvez. Tem muita saída, tem muita saída, né? Estamos na globalização, estamos com muitos... com interesses...estão aqui portanto com várias ONGs (ONGs) estão aqui, por exemplo, trabalho, então para melhor contactarem as pessoas também...” (DA, 120).

O mesmo informante, quando questionado sobre quem fala inglês, responde:

“O inglês só talvez... os jovens... estão a aprender inglês, porque querem o campo ... trabalho, querem trabalho. Portanto, vão p’ra fora... porque nós já temos campo de trabalho, então...

E – Portanto, para emigrar, querem inglês!

DA – Querem inglês, querem trabalhar, fazer a vida deles para não estarem só aqui. Eles aprendem língua por necessidade, se não fazer a vida...” (DA, 140).

No entanto, FC (120) considera que os timorenses falam inglês com “os estrangeiros, com os australianos, estrangeiros que não sabem falar tétum nem português. Então, eles utilizam o inglês quando sabem inglês, se não falam bahasa, malaio.”

Já relativamente ao malaio indonésio, enquanto objeto de aprendizagem, DL, um dos diretores, afirma que:

“as crianças falam o tétum e o português. Quando vão para as escolas que ensinam a língua indonésia, não querem..., não querem...aprender a língua indonésia porque é a língua que eles não gostam e não sabem... mas nas montanhas...ainda hoje são estas línguas” (DL, 107).

Do seu ponto de vista, o ensino do malaio indonésio é prejudicial, argumentando da seguinte modo:



“eu não concordo porque, se a língua inglesa é internacional, pode muito bem [ser] ensinada nas escolas, mas a língua indonésia, não, porque vamos baralhar as crianças. Porque a criança aprende português, aprende o tétum, aprende o bahasa, aprende inglês ... não pode” (DL, 161).

Esta justificação permite-lhe recusar, em seguida, a introdução do malaio indonésio no ensino secundário. Existe também nas declarações deste diretor, uma visão afetiva sobre a língua, ou a falta dela: “aprender a língua indonésia porque é a língua que eles não gostam e não sabem.” Mas são, sobretudo, os formadores que se queixam do período em que tiveram de começar a ensinar em malaio indonésio, língua que desconheciam<sup>124</sup>:

“O problema agora é da língua indonésia. Nos primeiros tempos, a gente não sabia a língua indonésia. Então da parte da manhã a gente ia dar as aulas, mas, da parte da tarde, a gente ia aprender a língua indonésia precisamente nas matérias que a gente ia dar no dia seguinte” (FA, 6).

Estes entrevistados manifestam a sua perceção de uma violência simbólica associada a esta língua de poder:

“Estávamos na idade da flor, pronto, de acordo, estar a rir, mas, no entanto, não consegui o bastante aprender a língua indonésia porque ainda estava com rancor também. Não gostava da pessoa, quanto mais aprender a língua. São coisas muito relacionadas” (FA, 8).

FC (92), formadora, refere “Eu falo bem [malaio indonésio], porque fui professora durante 19 anos. (...) Essa língua que nós utilizávamos na Escola. Quer queira quer não tinha de aprender.”

Também DF (108) confessa que, embora o malaio indonésio seja muito utilizado, “nós sofremos um bocado com os indonésios... e eu sou um bocado contra (...) A língua não devia estar eu não devia pensar assim... (...) não consigo aceitar...não consigo...Não consigo perdoar, esquecer talvez, esquecer, mas não consigo.” Talvez seja este sentimento que perdure e que leve atualmente a extremar posições entre os

---

<sup>124</sup> Esta afirmação contradiz Taylor-Leech (2007, pp. 107 e 108) que, de acordo com os dados obtidos, assinala a presença do malaio indonésio, a partir dos anos 60 do século passado, em sala de aula e já anteriormente no recreio da escola. De acordo com estes resultados, verifica-se um decréscimo do uso do português a partir de 1962, acentuando-se o uso do tétum em sala de aula, até 1977.

docentes mais novos e os mais velhos e os próprios formadores, convencidos de que aqueles “julgavam algum dia, isto aqui vai ser tudo a Indonésia” (FA, 162).

Quanto ao plurilinguismo, ele é abordado de forma mais explícita, apenas por dois dos nossos entrevistados, um diretor que considera que: “é sempre bom e não é crime nenhum e até é bom que se fale, que nós falemos mais do que uma língua” (DF, 108) e de um formador que se assume, confiante, “Eu sou ... bi ou trilingue de nascença” (FF, 26).

Podemos agora apresentar o seguinte quadro síntese relativo às imagens das línguas oficiais, de trabalho e nacionais que acabam por aparecer ainda que em diferentes níveis em contexto escolar (ver tabela 91).

Línguas Categorias	Português	Tétum	Inglês	Malaio indonésio	Línguas nacionais
Objeto de ensino /aprendizagem	X		X	X	
Objeto de identidade		X			X
Objeto afetivo	X	X			X
Instrumento de desenvolvimento			X		
Objeto cultural					X
Língua de poder	X		X	X	
Instrumento de construção de relações interpessoais/intergrupais		X	X		X
Instrumento de coesão social	X	X			X

**Tabela 91. Representações sobre as línguas que circulam na Escola, de acordo com os diretores e formadores**

Em síntese, podemos dizer que as imagens dos diretores e formadores relativamente às línguas que circulam na Escola são as seguintes: o tetum é visto como língua da relação interpessoal em todo o Timor-Leste, entre os timorenses, de certo modo como língua identitária, enquanto as línguas nacionais, percecionadas desse ponto de vista, se restringem a espaços mais circunscritos, sem, no entanto, excluírem uma perspetiva de coesão social, uma vez que são línguas que congregam os seus falantes, os atendem, respeitam e consideram. Quer o tetum quer as línguas nacionais são considerados como instrumento de coesão social em grupos mais ou menos alargados e como instrumento de identidade em contexto mais ou menos restrito. O

português é encarado, principalmente, como objeto de ensino/aprendizagem, tal como o inglês e o malaio indonésio, mas também como a língua dos que foram ou vão à escola. O inglês surge como instrumento de relações intergrupais, quer se trate de grupos sociais, quer de grupos transnacionais, mas também, como já referimos, como objeto de ensino/aprendizagem, no intuito de permitir abertura ao mercado de trabalho, enquanto o malaio indonésio permanece de algum modo como objeto de ensino/aprendizagem e língua associada à violência de um certo período histórico.

Quanto à falta de reconhecimento das línguas nacionais, incluindo nessa designação o próprio tétum, esta relaciona-se principalmente com um processo histórico-político, durante o qual estas línguas foram interditas, ignoradas, desvalorizadas. Ainda que atualmente se perceba que existe uma forte revalorização e predominância do tétum, através, sobretudo, do aumento do número de falantes e pelo seu uso em diferentes espaços, a verdade é que a falta da implementação da sua normalização, também lhe retira prestígio. Talvez por todas estas razões, a verdade é que a maior parte dos diretores e dos formadores não refere, nem comenta a sua ausência da Escola, enquanto objeto de ensino/aprendizagem, à exceção de FA que diz não ter deixado implementar a disciplina de tétum na escola, onde também é diretor, pelo facto de as crianças já o falarem em casa e de DB, que apresenta a proposta de organização curricular do próprio Ministério da Educação para esta língua e para o português. Em que medida decisões, como a invocada por FA, podem refletir-se nessa falta de reconhecimento? Até que ponto se poderá generalizar a conceção do português como instrumento de coesão social ou do malaio indonésio que nunca (ou muito raramente) é assumido como instrumento de relações interpessoais? Por último, assinalemos a perceção das línguas nacionais, enquanto instrumento de coesão. Não devemos, no entanto, esquecer que as imagens que estas línguas veiculam, são as que se identificam num momento preciso da história do grupo que as falam.

Já quanto às representações do plurilinguismo, o que podemos dizer é que elas são muito ténues. O plurilinguismo é de certa forma sentido como inerente à condição de timorense, desse ponto de vista identitário, mas apenas dois dos entrevistados se lhe referem expressamente, considerando-o como algo de positivo.

#### 4.1.3.3. As línguas nos processos de construção de identidades

Como já fomos referindo, as línguas interferem na construção da identidade, entendendo-se esta como “un ensemble feuilleté de possibles qui s’actualise en s’adaptant au mieux aux potentialités d’un marché linguistique instable” (Zarate 1998, citada por Moore, 2006, p.32), podendo conferir-lhe uma visão mais dinâmica, através da qual nos podemos aperceber das múltiplas dimensões quer explícitas, quer implícitas, que a constituem (cf. Moore, 2006). No nosso caso, procurámos explorar os micro-contextos onde se negoceia a utilização das línguas e o seu valor, focalizados em redes públicas e privadas (em casa, na escola, na vida profissional...). Constatámos, no entanto, que, as fronteiras entre os diferentes espaços são muito diluídas, entrecruzando-se com alguma frequência.

No caso de Timor-Leste, onde grande parte da população é plurilingue, como já demonstrámos, são, sobretudo, os fatores histórico-políticos, na opinião dos entrevistados, aqueles que concorrem para a construção das identidades. No período da colonização portuguesa, ocorreram situações como a de DL que, sendo falante de tétum e de mambai, passou pela seguinte vicissitude:

“nós, como estávamos na vila, andávamos na escola das madres Canossianas. Era proibido falar mambai e é proibido falar tétum. Tínhamos que falar o português. Mas como o tétum era língua materna, temos que falar o tétum e do tétum vamos aprender português” (DF, 16).

Este relato confirma o de FF, já acima citado a propósito das funções do português (língua de poder), no período colonial, no qual se referia à imposição de falar português em casa.

Outras línguas foram adquiridas por imposição, sobretudo, no período indonésio, como nos conta DF (108): “Ainda é muito utilizado o bahasa...é sempre bom e não é crime nenhum (...), mas nós sofremos um bocado com os indonésios.” FC refere, que tinha de utilizar esta língua na escola “quer queira quer não”, mas também como necessidade de sobrevivência, como explica FA, ao aceitar o cargo de professor no regime indonésio, não dominando a “língua indonésia,” o que obrigava “da parte da manhã a gente ia dar as aulas, mas, da parte da tarde, a gente ia aprender a língua indonésia precisamente nas matérias que a gente ia dar no dia seguinte” (FA,6).

Também se pode desenvolver essa identidade plurilingue por impregnação linguística, por se viver num contexto onde várias línguas circulam, como no caso de FF (28), cujo pai falava tétum, a mãe idaté, a língua de Laclubar, mas a avó [paterna] era de Baucau, Baguia, pelo que “com o meu pai, os dois falavam macassai e nauéti, então, eu ia ouvindo já desde criança estas línguas”, sendo, entretanto, escolarizada em português. Finalmente, há também quem tenha de viver repartido entre várias línguas, como exemplifica FA, cuja vida profissional o conduziu a viver em espaços linguísticos diversos. Assumindo-se como falante de português, adquiriu o mambai já na adolescência, tendo-se tornado, posteriormente, falante de baiqueno. Com a invasão indonésia, vê-se coagido a aprender malaio indonésio. Esta sua situação de plurilingue é acompanhada pela construção de uma identidade múltipla, ainda que identificando-se mais com uns do que com outros:

“Aí tinha que ser em Indonésio (risos) tinha que percorrer... Até ir a essas províncias todas. Tinha que dar formação. Eu tinha uma grande facilidade porque tinha sempre contacto com pessoas formadas, pessoas intelectuais. Aproveitava sempre a metodologia que eles usavam para poder conseguir transmitir aquilo que a gente sabia. (...). Mas, no entanto, antes disto não falava indonésio, mas depois daquilo falava indonésio como outro indonésio... com natural de mim. Só toda a vida que eu estava, tinha mais ligação aos padres, estava sempre a trabalhar com os padres, na diocese, nas paróquias, portanto a facilidade de desenvolver o português continuava (...) Continuava a falar português, como atualmente a gente fala” (FA,8).

Além deste fator histórico-político, o cognitivo acaba por ter expressão no caso de dois dos formadores, FA e FF. No primeiro caso, porque tendo sido colocado numa escola, numa zona da qual não conhecia a língua, o baiqueno, viu-se na contingência de a aprender para ministrar os conhecimentos, depois de ter passado pela experiência de ter um intérprete na aula, durante o primeiro ano letivo. No segundo caso, porque tratando-se de uma criança com um reportório plurilingue, este sim, construído num contexto afetivo, o familiar, foi escolarizada numa quinta língua que lhe era completamente estranha, o português.

Também fatores culturais podem interferir na construção de uma identidade plurilingue, como é o caso dos meios de comunicação, principalmente, a televisão. É esse o testemunho de um dos diretores: “Bahasa aqui em Timor-Leste é por causa dos meios da comunicação, por causa da televisão. As crianças aprendem muito por causa da televisão, dos filmes, por causa...das telenovelas” (DB, 78).

Finalmente, a necessidade de interagir socialmente pode levar a que se construa e reconstrua uma identidade plurilingue. É o caso, já citado, do professor (FA, 2) que, ao ser deslocado para um território do qual não dominava a língua, ao fim de “sete anos já sabia falar bem baiqueno, como os naturais”, embora tivesse feito um percurso algo penoso, ao utilizar, de início, os serviços de um intérprete com dificuldades em tétum, mas num 2.º ano “já podia falar sozinho e falava em português e traduzia em baiqueno, para que eles possam compreender aquilo que a gente dá” (ibidem). Posteriormente, outras razões do foro profissional acabaram por fazer deste sujeito, um falante proficiente em malaio indonésio, tornando-o num falante plurilingue (português, tétum, mambai, baiqueno, malaio indonésio) e, assim, com uma identidade plurilingue.

De referir que a construção destas identidades plurilingues nem sempre é feita de forma pacífica pelo indivíduo, tal como refere Dahlet (2008):

“les identifications plurilingues sont pour beaucoup – les plus nombreux – une forme de la dépossession et la coupure de soi (par une pratique linguistique qui s’énonce en lieu et place d’une langue première sans office public, voire qui implique de renoncer à l’idée même de langue-mère” (p. 24).

Também o plurilinguismo destes contextos é vivido, frequentemente, como um espaço de tensões e de conflitos. Ora este plurilinguismo é parte constitutiva de uma identidade múltipla, à qual um movimento constante se imprime, transformando-a numa identidade “em devir”.

O plurilinguismo, como esclarece este autor, implica um processo de identificação compósito e cruzado. Compósito na medida em que os modelos de comportamento não se reduzem a uma única componente (política, económica, técnica ou linguística) da unidade/unicidade do ser humano e cruzado, uma vez que contempla realidades linguísticas diversas.

A situação de Timor-Leste recorda-nos outras palavras de Dahlet (2010a) não só relativamente à originalidade destas identidades (“reflexivas”, “parciais” e “abertas”)<sup>125</sup>, como também em relação à(s) própria(s) língua(s), uma vez que,

---

<sup>125</sup> “*Réflexives*, parce que configurées et imaginées en dehors de toute transmission”; “*partielles* parce que relativisées par l’efflorescence de leur constante germination réciproque, loin de toute polarisation intégrale”; “*ouvertes* puisque preuves et effets d’une dynamique de contacts, inhérente à

referindo-se ao contexto antilhano, afirma que “Formes créoles et françaises s’enchevêtrent, se confondent et se transforment dans la parole antillaise” (p. 32) à semelhança do que ocorre em Timor-Leste entre o português e o tétum, línguas estas acrescidas de outras línguas nacionais e mesmo do malaio indonésio, como já anteriormente demonstrámos. Nestes territórios nos quais se sente a necessidade de utilizar enunciados em mais de uma língua, Dahlet esclarece “on a le sentiment d’assister à la (co)naissance d’un langage composite, dans lequel tout trouve écho et tout est retravaillé par le constant frottement de deux discontinuités linguistiques” (ibidem). O autor reconhece, no entanto, que estas produções compósitas, fruto das porosidades (in)controláveis entre as línguas que, em simultâneo, se opõem, se juntam e se singularizam, ainda que possam ser vividas como uma frustração, se transformam em pontes e passagens que parecem construir-se, simultaneamente, entre falantes e comunidades e entre estas e o mundo. É, deste modo, que podemos aplicar o conceito de *irrupção* (“irruption”) ao contexto timorense, noção apresentada por Glissant e retomada por Dahlet (2010a), visto como “horizon de compréhension des constellations langagières et identitaires, tissées et dé tissées au fil de l’histoire” (p. 35), tal como temos vindo a descrever.

Em síntese, tendo abordado o olhar dos diretores e formadores relativamente às funções e estatutos das línguas da Escola, concluímos, de acordo com os nossos entrevistados, que, a nível do 1.º e 2.º ciclos, as línguas que circulam na Escola, são essencialmente o português, o tétum, o malaio indonésio e as línguas nacionais, muito esporadicamente, o inglês. Enquanto o português é identificado como a língua de sala de aula, ainda que coadjuvado por outras línguas, fora deste espaço, as respostas diferem, propondo uns que o espaço do português se expanda a todo o recinto escolar, já outros o limitam à porta de sala de aula. O facto de ser a língua de sala de aula, não significa que seja efetivamente a língua de escolarização, na medida em que a mediação dos conhecimentos pode ser realizada em tétum, malaio ou numa das línguas nacionais. Nesse sentido, quer o português, quer o tétum, quer o malaio indonésio, quer, eventualmente, o inglês podem desempenhar uma função cognitiva,

---

leur constitution, et qui implique nécessairement la pertinence de l’autre dans la réélaboration, sans que encore une fois le sens de la représentation produite soit déductible de l’un ou de l’autre des termes du contact” (Dahlet, 2010a, p. 38, *italico nosso*).

enquanto às línguas nacionais se reserva uma função de auxiliar pedagógico. Há outras funções, de acordo com os entrevistados, que só ao tétum e às línguas nacionais dizem respeito, como seja a função de religiosidade e de unidade nacional, enquanto a função identitária e de coesão social incorpora, além destas línguas endógenas, o português. A função de interação social, incluindo o tétum e as línguas nacionais, integra o português e o inglês, mas omite o malaio indonésio, embora uma das entrevistadas tenha reconhecido que esta língua mantém os laços familiares. No que respeita às imagens que diretores e formadores têm destas línguas, as línguas exógenas são percecionadas como objeto de ensino/aprendizagem e línguas de poder, enquanto as línguas autóctones de Timor-Leste são vistas como objeto de identidade e objeto cultural. O português partilha com estas línguas timorenses a imagem de objeto afetivo e de instrumento de coesão nacional. Por último, o inglês, o tétum e as línguas nacionais, de acordo com estes entrevistados, revelam-se instrumentos de relações interpessoais. Finalmente, no que se refere à construção das identidades, elas são compósitas, híbridas, fruto de porosidades entre línguas e sobretudo, de acordo com os entrevistados, de fatores histórico-políticos.

#### **4.2. A paisagem multilingue timorense**

Dado que pretendemos relacionar a paisagem plurilingue escolar, já descrita, com a paisagem plurilingue timorense, vamos agora começar por identificar as línguas que circulam na sociedade em Timor-Leste na perspetiva de todos os nossos entrevistados (professores, diretores, formadores, atores das políticas linguísticas e educativas e jovens), mas também com recurso a outro material por nós recolhido/produzido *in loco* como o diário do observador, escritos do quotidiano, imagens, recolha documental (ver anexos 3, 4, 5, 6, 7 e 11) ou outros que considerarmos oportunos. Em seguida, procuraremos identificar as representações sobre os estatutos e funções dessas línguas que circulam em contexto social alargado, para finalmente relacionarmos estes dois tipos de paisagem, a escolar e a social alargada.



#### 4.2.1. As línguas em contexto social alargado: funções e estatutos

Para a identificação das línguas que circulam na sociedade timorense, agrupámos algumas das categorias inicialmente propostas (ver anexo 5.1.). Assim, em **Órgãos de Soberania e Administração Pública**, incluímos as línguas utilizadas pelo Presidente da República, pelo Parlamento Nacional, pelo poder judicial e finalmente pelos próprios serviços do Estado (ver anexo 5.2.). Relativamente a este tópico e de acordo com as informações prestadas pelos diretores e pelos formadores, estes consideram que o Chefe de Estado deveria utilizar as línguas oficiais, quer se tratasse do português, quer do tétum. Este posicionamento permitiu-lhes criticar não só o Presidente da República ao considerarem que “falar noutras línguas não marca a identidade timorense” (DA, 36), mas alargar esses reparos a outros órgãos de soberania:

“Eu sempre critiquei (...) as nossas autoridades que deviam ser mais heróis. Falar a língua que eles aprovaram. É uma pena. É uma pena porque o Presidente, o Primeiro-ministro, nestas cerimónias deviam mais era usar a língua portuguesa. Pelo contrário, usam aquilo que não deviam usar. É uma coisa que nós sentimos feridos” (FA, 106);

“eu gostaria que a começar pelo Presidente, pelo Primeiro-ministro e etc. a utilizarem a língua portuguesa fluentemente, porque não é que não saibam. Eles sabem. Porque é que não falam, não falam em português? Têm, têm de falar em inglês?! Por amor de Deus! (FF, 74).

Entre as diferentes vozes, surge uma mais conciliadora e integradora que gostaria de o “ouvir falar em português, mas também em tétum (...), mas normalmente fala em tétum e português. Depois vai traduzindo em inglês que é porque também há muitos internacionais” (FC, 74).

No entanto, se procurarmos a opinião de três jovens (A, C e G) (ver anexo 3.4.1.; 3.4.2. e 3.4.3.), entre os 23 e os 35 anos, que entrevistámos justamente no sentido de poder contrastar com as declarações dos mais velhos, obtemos a concordância de dois deles para ouvir falar o Chefe de Estado em português, tétum e inglês, embora de início tenha surgido a dúvida nas declarações de C, que acaba por apontar o português, tal como o seu colega A. Também numa conversa informal sobre o mesmo tópico, com três jovens professoras (27-30 anos) (ver anexo 4.1), uma delas concorda com o a utilização do inglês pelo Presidente da República “por ser uma língua

internacional” (professora C), uma outra sugere “tétum e malaio” e “que vá aprender a falar português” (professora A).

Quanto ao Parlamento Nacional, parece não haver hesitação de que a língua utilizada nas sessões seja o tétum, ainda que FF (76) questione “porque é que vocês não vão exigir do Parlamento que declarou, que fez, que assinou, que promoveu a língua portuguesa, como língua cooficial do país, para ter as sessões plenárias ou estas em português? Porque têm de falar tétum? Todos sabem o português porque é que não fazem isso?”, evidenciando o desacordo entre uma política linguística e a sua prática. MA (152), por seu turno, afirma que no “Parlamento, no meu tempo, era tétum e português. Agora é todo feito em tétum.” Apenas os jovens C e A acreditam que as interações verbais naquele espaço passam pelo português. De referir, num rápido parenteses, que várias têm sido as resoluções do Parlamento Nacional sobre este assunto. A Resolução (n.º 24/2010 de 26 de Outubro), “Sobre o uso das Línguas Oficiais” (ver anexo 9.1.1.3.), tornava obrigatório o uso da língua portuguesa nas sessões plenárias e nas reuniões das comissões parlamentares, pelo menos, uma vez por mês, o que nunca veio a acontecer. Já, posteriormente, na introdução do despacho n.º 75/2011/PRES, de 12 de Outubro (ver anexo 9.1.1.6.), constava o seguinte:

“Ainda este ano, numa demonstração de liderança política nesta matéria o Parlamento Nacional impôs-se a obrigatoriedade da realização de uma sessão plenária por mês inteiramente em língua portuguesa. Aprovou outrossim, uma resolução a tornar obrigatória a utilização da língua portuguesa na correspondência entre o mesmo e as representações diplomáticas e das organizações internacionais”.

O Presidente do Parlamento determinava ainda que todos os funcionários do quadro ou temporários, assim como os titulares de cargos de chefia ou funcionários dos gabinetes, fossem obrigados a frequentar as aulas de português dos cursos conduzidos por aquele órgão de soberania. Além disso, a frequência e o aproveitamento no curso deveriam tornar-se fatores de ponderação na avaliação de desempenho. Finalmente, a leitora de língua portuguesa deveria dar o seu parecer na indigitação de funcionários para missões de serviço a um qualquer país da CPLP.

Agora, de acordo com a notícia “Timor-Leste: Língua Portuguesa volta a ser utilizada no Parlamento”, disponibilizada no boletim do Observatório dos Países de Língua Oficial Portuguesa a 18 de abril de 2013<sup>126</sup>, pode ler-se:

“No último mês de fevereiro, na reunião dos líderes das bancadas parlamentares os deputados decidiram marcar antecipadamente as datas para a realização obrigatória das sessões em português. (...) Os parlamentares decidiram ainda que a frequência da realização de trabalhos em português deverá ser ampliada gradativamente para duas ou três sessões mensais.”

Esta decisão mereceu críticas por parte de alguns deputados, tendo Carmelita Moniz, do CNRT, afirmado “Temos de ser honestos e admitir que a maior parte dos deputados não percebe português”. A este argumento respondeu o deputado da FRETILIN, David Ximenes, recordando que fora obrigado a aprender a língua indonésia sob tortura e que “a língua portuguesa foi a língua da Resistência. Temos lei e penso que as leis de Timor têm de vigorar.”

Quanto aos tribunais, a questão é mais consensual, sendo o tétum e o português as línguas que mereceram a concordância dos entrevistados, embora o jovem A considere a presença do inglês naquele espaço e FF (80) chame a atenção para o seu desejo em que “promovessem também a língua portuguesa nos tribunais, mas nós temos que compreender que quem vai a tribunal não são aquelas pessoas que sabem português.”

Na **Administração Pública**, a língua que impera é o tétum, embora haja quem oscile entre esta língua e o português ou que apenas desejasse que o português tivesse um papel mais visível. Contudo, FS (188) esclarece, sem qualquer dúvida, que “enquanto o português não for escrito e falado pelos funcionários públicos, não é língua oficial, ponto 1.”

Ora de acordo com a Lei n.º 8/2004 de 8 de Junho, no artigo 41.º do Estatuto da Função Pública, relativo aos “Deveres especiais dos funcionários e agentes”, alínea b) cumpre a estes “utilizar e promover activamente a utilização da língua portuguesa e da língua tétum, como línguas da Administração Pública.”

---

<sup>126</sup> Ainda segundo a mesma notícia, “dos 65 deputados timorenses, 22 frequentam as aulas de português disponibilizadas pelo Parlamento” (s/p.).

O cartão de eleitor e a língua da religião/do sagrado (ver anexo 5.2.) remetem para questões de foro mais íntimo, razão pela qual os analisámos em conjunto uma vez que consideramos haver, em ambos os casos, uma perspectiva identitária. Efetivamente, os nossos entrevistados dão respostas um pouco díspares nas quais consideram o aspeto identitário. DF (82) pondera: “eu sou timorense e (...) identifico-me como timorense, pronto... em tétum acho que está bem.” A maior parte indica, no entanto, o português, porque, como justifica DA (32), na medida em que “o tétum é uma língua que não está ainda desenvolvida e para expressar uma certa expressão tem de dar muita volta” ou, como explica FC (72), que gostaria de o ver escrito na língua de Camões porque “já estou habituada a esta língua desde criança”, ou ainda como FF (70) porque “é a língua em que me reconheço.” Opinião não tão afetiva têm os jovens. Dois deles identificam o tétum e o português, mas uma terceira aponta a “língua indonésia”, como a língua que gostaria de ter no seu cartão de eleitor.

No que respeita à língua da religião ou do sagrado, parece consensual que as línguas nacionais são utilizadas nos rituais sagrados e o tétum na religião católica, embora PF (82) afirme que “em duas portas da igreja da paróquia de Balide, os livros que se vendem são livros em indonésio”, mas reconhece que “às vezes, também aparecem livros em tétum. Também a comunidade islâmica falava uma língua de origem malaia”, mas, na madraça da mesquita, apenas se aprendiam rudimentos do árabe, como admite MA (18), esclarecendo que, embora se possam encontrar muçulmanos, em Timor-Leste, fluentes em árabe erudito, essa proficiência linguística fica a dever-se ao facto de, no tempo da Indonésia, terem ido estudar para escolas islâmicas, na Indonésia, no Egipto ou no Líbano. No entanto, ouvindo os mais novos, estes apontam o tétum como a língua utilizada nessas cerimónias sagradas. A unanimidade de respostas dos mais velhos é quebrada pela dos mais jovens, o que nos leva a questionar se o tétum não estará a invadir o espaço, até agora, atribuído às línguas nacionais. Numa deslocação a Maubisse, em outubro de 2010, encontrámos um grupo de jovens do 3º. ciclo que corroborou esta posição de “só falar tétum” e quando colocados perante esta questão da língua na qual “comunicavam” com os seus antepassados, afirmaram que o faziam nessa língua. Por seu lado, CR (73), coadjuvado em parte por NG, a propósito da função das línguas nacionais, explica que:

“Elas relacionam o falante com o seu meio ambiente circundante, ela relaciona o seu falante com o seu passado, relacionam o falante com os seus mortos, os seus antepassados, os espíritos que ele acredita, os espíritos da terra, o seu deus a quem ele implora, a quem ele evoca para iluminar os seus atos na Terra, na sua vida quotidiana, pela sua proteção, pela sua subsistência, pelos seus recursos, pela sua sobrevivência e para iluminar os seus atos, quando está perante os perigos, as ameaças, quando quer reivindicar algum direito, e precisa de ser iluminado, etc.” (CR, 73).

Eis pois a razão pela qual nos encontramos num espaço interdito ao português, levando o nosso informante a concluir:

“portanto, as línguas locais de facto exercem o seu papel num domínio em que não é garantido a língua, as línguas oficiais. Podemos dizer assim que o português não pode ser aquela língua que o povo da comunidade rural... vai utilizar para fazer as suas orações para que haja chuva” (ibidem).

Se estávamos no espaço privado das línguas nacionais, o tétum, à semelhança da erva daninha, pode estar a invadir esse terreno. Já JV, representante do fataluco, no Concurso das Línguas Nativas, a este propósito, questionara como é que se estabelecerá o diálogo entre vivos e mortos, caso as populações perdessem a língua local.

Finalmente, NG (40), reconhecendo que “nas cerimónias rituais, as pessoas comunicam sempre” na língua da sua comunidade e “em *hamulak*”<sup>127</sup>, justifica os inúmeros empréstimos do português no tétum pelo uso daquela língua como língua da oração:

“no tempo da Indonésia [os jovens] foram estudar para a Indonésia, mas eles falam tétum misturando com o português, não é? Eles rezam, mas não sabem o quê, mas eles rezam com o português. As orações. É por isso que o nosso tétum de agora está misturado com muitas palavras vindo do português” (NG, 231).

O inglês surge inequivocamente associado à **comunicação internacional**, não só por ser considerada a “língua dos internacionais” (“talvez porque haja muitos australianos e *blackbaquers* (...) ou ONGs que andam mais com os timorenses nos mercados e eles falam mais inglês” como assegura DF (112), mas também “língua de

---

<sup>127</sup> “Hamulak” significa invocar, implorar, rezar. O “hamulak” é feito por cada falante na língua do grupo etnolinguístico a que pertence, podendo utilizar para o efeito quadras que narram factos de um povo ou da vida de alguém.

rua”, no sentido de não estar circunscrita a um único espaço, contrariando assim o seu estatuto de língua de trabalho.

Já nas **relações interpessoais** a língua usada depende dos interlocutores. Para ME (48), “o tétum é a língua franca. Fala-se com o estrangeiro, com os que vêm de fora da comunidade, mas dentro da comunidade eles falam a língua local” e ,além disso,

“depois circula-se aqui muito, em grande quantidade, o indonésio, porque é um legado de 24 anos igual modo, igualmente, também o inglês, embora com uma frequência um bocadinho mais reduzida, e agora, está agora está a frequentar, portanto, o português, principalmente para as crianças que vêm do Ensino Básico e do Ensino Secundário” (ME, 42).

A presença do tétum como “língua unificadora” e “língua franca” é reconhecida por grande parte dos nossos entrevistados, assim como a das restantes línguas nacionais que, segundo K (80), “infelizmente, não têm estatuto.”

Há quem não resista e tente dar ao português, que ME relega para a última das línguas a ser utilizada, esse papel de língua de intercomunicação, uma vez que “os timorenses, quando se apercebem que existe alguém num grupo que fala português, eles automaticamente falam português” (DF, 184).

Segundo FC (120), falam inglês “com os estrangeiros, com os australianos, estrangeiros que não sabem falar tétum nem português. Então, eles utilizam o inglês quando sabem o inglês, se não falam malaio.” Esta utilização do malaio indonésio “no trabalho e no estudo” é também reconhecida pela jovem G (92).

No âmbito da **Saúde**, a intercompreensão é posta à prova já que “Eles [os médicos] falam espanhol e nós falamos português” (DB, 64), embora haja quem se queixe de que o Ministério da Saúde “é uma grande confusão porque há doutores cubanos, doutores australianos, doutores indonésios, doutores americanos e...coitadinho do timorense quer adotar ao português” (DL, 51). Contudo, a maior parte dos nossos informantes reconhece que também se fala tétum nos Centros de Saúde, embora o espanhol adquira muita visibilidade, através dos médicos cubanos e dos estudantes de medicina.

Quanto às **Forças de Segurança**, as respostas foram muito reduzidas. DA considera que utilizam a língua tétum, enquanto FA, perante uma situação concreta, pediu para ser ouvido em português, dado, no seu entender, exprimir-se melhor em português do que em tétum. Os jovens, por seu lado, consideram que a polícia utiliza

tétum, português e inglês. Contudo, sabemos pelas duas respostas (ver anexo 7) que recebemos de um questionário que entregámos ao Comando da Polícia da UNMIT para distribuir pelos centros de comando distrital, como referimos no capítulo 3, que existem diferentes formas de interação entre a Polícia e a população. No Oecussi, talvez porque o domínio do tétum seja menos frequente, a queixa pode ser apresentada oralmente na língua local, o baiqueno, e quer o queixoso, quer o suspeito são ouvidos nessa língua. Em contrapartida, os “Direitos e Garantias” são lidos ao suspeito em tétum, língua na qual a queixa escrita fica registada. No distrito de Baucau, tudo se processa em tétum.

Na **Comunicação Social**, e particularmente na televisão, existe um espaço de partilha entre o português e o tétum, através da TVTL e da RTPi, embora reduzido e sempre suplantado pela televisão indonésia, que vai infiltrando a língua através de programas que suscitam o interesse quer das crianças, quer dos jovens, quer mesmo dos mais velhos. Contrariamente, a RTPi propõe programas que “não dizem nada para nós” (DF, 44). Grande parte dos entrevistados reconhece que a televisão é o grande meio de difusão e de impregnação linguística do malaio indonésio. Alguns atores do poder político, além destes canais televisivos, assistem também a programas de televisão em inglês quer sejam australianos, ingleses ou americanos, que consideram “incontornáveis” (MA) e “muito importantes para acompanhar o desenvolvimento [do] que se passa lá fora” (ME, 24). A televisão revela-se um espaço de afetividade onde se mata saudades do português, como acontece com PF (64) que prefere “ouvir o português” e com MA (64) que, “às vezes, fica a ouvir canais árabes só para ouvir falar árabe”. Quanto aos jovens, tal como já referimos, mesmo vendo os canais timorense e português, preferem sem dúvida os indonésios cujos programas consideram mais apelativos, referindo amiúde as telenovelas brasileiras dobradas em malaio indonésio.

Alguns dos docentes e formadores, atentos ao poder difusor e de proximidade que a televisão propicia, mas também pela função pedagógica que demonstra, sugerem a criação de um canal em português, que fosse “um canal dedicado à Educação” (DA), ou no qual houvesse uma preocupação em “ter mais programas em língua portuguesa” (DB).

Na rádio, além do tétum, sempre muito criticado por ter “muita mistura, tem muito indonésio” (DF, 52), surge “o indonésio” e também o português. Os mais jovens

dizem ouvir canções, sobretudo, em português, inglês, tétum e “bahasa”, enquanto as crianças ouvem mais canções em função da instituição escolar que frequentam, tendo em conta as declarações de FF (68) que afirma: “os meus netos estão em diferentes escolas. Há uma que está na Escola Portuguesa tem as suas musiquinhas todas em português. Mas há outro que tem, está a seguir um curso de inglês...portanto, muitas vezes, tem em inglês.”

Quanto à **Comunicação Social escrita**, encontram-se vários tipos de respostas, umas que não estão em consonância com a realidade observada em Timor-Leste, como, por exemplo, “Cá não há jornais escritos em bahasa” (DB, 26), outras respondendo de forma genérica “três, quatro línguas: tétum, português, inglês e indonésio” (DL, 61), outros afirmando que “ouvimos muitas, muitas línguas, mas também todas elas mal escritas, a começar pelo tétum. O tétum, você pega num jornal escreve de uma forma, outro jornal está a escrever de outra forma” (MA, 70) ou “Jornais [em língua inglesa]? Sim. Claro!” (K, 96). Quando questionamos os jovens, as respostas não são mais esclarecedoras. Concluindo, existe um jornal “Semanário”, cuja revisão gráfica é feita pelo Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa, como refere FS na sua entrevista, e que surge principalmente em português, com eventuais notícias em tétum; o “Diário” em tétum e inglês, afirmando alguns que tem uma página em português, sendo os restantes jornais redigidos, sobretudo, em malaio indonésio e em inglês. Vejamos alguns exemplos (figura 75):



Fig. 75. Comunicação Social timorense: exemplos de títulos



Efetivamente, o malaio indonésio tem um grande peso na Comunicação Social, seguido pelo inglês. Os timorenses, de um modo geral, não têm hábitos de leitura, dado provirem de culturas onde a oratura se impõe com supremacia, provocando, simultaneamente, coesão étnica e coesão nacional. Se porventura, recorrem à Comunicação Social escrita fazem-no, frequentemente, em malaio indonésio, na medida em que, quem se socorre do escrito, foi educado no período indonésio. De qualquer modo, pode-se concluir que a presença do português na Comunicação Social é escassa. No decorrer da nossa estadia naquele país, em 2010, pudemos assistir ao lançamento da revista “*Enjoy*”, editada por portugueses e redigida em inglês. Quando questionámos um dos elementos do grupo editorial, este justificou o título e a situação pelo facto de, desse modo, a revista ficar aberta a toda a comunidade de internacionais que se encontra em Timor-Leste.

Nas **relações comerciais** e segundo afirma DL (75), “o comércio é dos chineses e dos indonésios”, mas as opiniões dividem-se, quanto às línguas utilizadas. Para uns, “o bahasa é utilizado nos mercados e na fronteira” (DL, 67) e “pelos empresários” (FA, 204), para outros, as trocas realizam-se em tétum ou nas restantes línguas nacionais. Há quem reconheça que os indonésios que se dedicam ao comércio “falam tétum” (DB, 80) ou “tentam falar um pouco de tétum” (FF, 160). Este último entrevistado, FF, refere que a língua dos negócios é o “bahasa”, imputando a culpa ao Governo na medida em que *existe* porque “o Governo tem considerado essa língua como língua de trabalho. Então, esta língua ainda permanece” (160). Também FS explica a forte implantação do “bahasa indonésio” no Oecussi, através do peso das trocas comerciais. Já PF (124) atribui uma marca positiva, que já mencionámos em nota, à presença dos “China-Macau,”que

“Eram uns homens que davam vida a isto. O comércio estava todo nas mãos deles. Além disso, falavam muito bem tétum. Também lá entre eles sabiam chinês. Mas agora, é um esplendor do comércio indonésio, da importação. (...) A Indonésia está na época áurea da sua presença em Timor” (146).

E não deixa de questionar “Onde é que se vê o desenvolvimento do país? Edifícios feitos por chineses, por cingapuranhos [singapurenses] ... O terreno que está a ser vendido a toda esta gente... E eles constroem, constroem” (108). Ora, além dos

indonésios, dos chineses e dos singapurenses, também encontramos tailandeses, como adianta NG. Os mais jovens dizem utilizar o malaio indonésio para fazer compras quer seja em Campo Alor, ou no supermercado, ou nas lojas indonésias. Um deles refere o tétum, no bazar, e um outro menciona o inglês, sem dizer em que situação.

A **publicidade**, tão associada ao tema das relações comerciais, não pode ser esquecida e aqui todos parecem concordar que a língua utilizada é o inglês. Esta situação não deixa de chocar DF (78) ao “ver os cartazes ou os anúncios de publicidade da TT em inglês... É uma companhia portuguesa, não é?”, sugerindo que, pelo menos,

“Pusessem nas três línguas, tudo bem... Uma pessoa sai do aeroporto e é logo o inglês... e pronto e a pessoa depois fica a pensar, mas se somos nós mesmo, agora já estou a falar do lado português, se somos nós que não divulgamos a língua quem a vai divulgar, não é?” (ibidem).

FS (78) vai mais longe e clama é “inadmissível que os anúncios publicitários, as receitas, os menus nos restaurantes, os nomes das ruas, ... a publicidade nos jornais, os próprios jornais [apareçam em inglês]. Haver regras que obriguem que haja x por cento de português e de tétum.”

Por fim, resta-nos referir que a toponímia da cidade de Díli foi em grande parte mantida em português, assim como as placas colocadas no período indonésio em malaio indonésio. Vejamos alguns exemplos (ver figuras 76, 77 e 78):



Fig. 77. Placa toponímica do período indonésio



Fig. 78. Placa de uma loja com a designação no período português Rua Dr. António Carvalho (atualmente: Av. Presidente Nicolau Lobato).



Fig. 76. Placa toponímica de Díli

Em síntese, parece que as línguas que encontrámos na Escola mantêm a sua visibilidade na sociedade, à exceção do coreano, do francês, do italiano e do japonês. O português é talvez aquela cujo peso, entre as línguas oficiais e de trabalho, mais se

dilui fora do espaço escolar, embora se mantenha presente, sobretudo, no campo da justiça. Por outro lado, as línguas nacionais parecem ser mais pujantes na sociedade alargada do que na instituição escolar, o que se compreende pelo facto de não estarem normalizadas. Além disso, em contexto urbano estas línguas correm mais o risco de desaparecer do que em contexto rural. Talvez consciente de tal perigo, uma das professoras com quem conversámos (ver anexo 4.1.) afirmou: “As línguas nacionais morrem em Díli.” O processo de independência permitiu que o tétum se tornasse numa língua cooficial, numa língua veicular, numa “língua unificadora”, que o seu número de falantes aumentasse, mas ainda reforçou o seu estatuto face às restantes línguas do país, começando a surgir em espaços e com funções que normalmente são ocupados por outras línguas (ver figura 79). Este facto é reconhecido pela presidente da UNICEF, que num dos encontros do Concurso “Há’u nia Lian, Há’u nia Rai”, reafirmou o que já havíamos constatado, a propósito da transmissão das línguas de casa: “o tétum é conhecido por todos e as pessoas começam a escolher o tétum para falar em suas casas.” Finalmente, PF (60) confessa que só se interessou pelo tétum, muitos anos depois de ter chegado a Timor-Leste, “quando entrei neste novo regime, então é que dediquei ao tétum, mas antes só me dedicava ao português.”



Fig. 79. Publicidade em tétum



Fig. 80. Cartaz em português e inglês de um filme

Relativamente a esta língua, o português, e reconhecendo-lhe uma certa invisibilidade social, a verdade é que independentemente das críticas feitas e à semelhança de outros que já citámos, PF (180, 182) reconhece que “o que noto é que há muitas, há muitos jovens com enorme vontade de aprender e vão aprendendo [português]. Eu tento falar com eles e eles tentam responder-me, tentam falar também português comigo” e conclui: “a mim parece-me que cada vez se fala mais, se entende mais o português. Parece-me.” Embora CR, na sua entrevista, reforce este fulgor do português, esta situação de expansão e de implicação dos próprios aprendentes da língua não é facilmente perceptível, por observadores que não estejam durante um longo período no terreno. Esta convicção expressa por PF (180) não o impede de questionar: “O timor que escolha ou faça um novo referendo. E não sei se hoje fosse feito um referendo o que aconteceria, não é?”

No entanto, recorrendo à nossa recolha de materiais, encontramos o português em convites, em programas, também em faturas, em publicidade, em sínteses de filmes. Note-se que muitos destes documentos são resultantes de ações financiadas por entidades portuguesas, como é o caso do convite do Senado de Liurais de Timor Lorosa'e (ver anexo 11), embora tal situação nem sempre ocorra (ver figura 80).

Também, nos Correios de Timor – Leste, os impressos que encontrámos estão redigidos em português e inglês e esse organismo pertence ao Estado (ver figura 81), assim como a publicidade ao concerto da cantora timorense Sandra Pires (ver figura 82), ainda que financiado por entidades portuguesas, aparece em ambas as línguas, provavelmente por razões comerciais.

CORREIOS DE TIMOR LESTE (POSTAL SERVICE OF EAST TIMOR)	
REGISTO (REGISTERED MAIL)	
NOME DO REMETENTE (FROM)	NOME DO DESTINATÁRIO (TO)
MORADA: (ADDRESS)	MORADA (ADDRESS)

Fig. 81. Impresso para o Registo nos Correios de Timor-Leste



Fig. 82. Divulgação de um concerto de uma cantora timorense

O inglês surge como a língua das organizações internacionais, da publicidade, como língua da interação com estrangeiros (ver figura 80). O seu conhecimento permite obter emprego ou melhores condições de vida, ainda que os sujeitos queiram “inglês à pressa só para arranjamem «gasolinas»” (FA, 208), mas não só, porque como narra PF (176) “Porque é que se fala tanto em inglês? Pois é. Ainda hoje, ontem, recebi um convite para um casamento todo em inglês.” Também FS (270) aponta “o Ministério da Educação continua-me a enviar os convites em inglês (...) e [o Plano Estratégico] “[e]stá escrito em inglês. De base! É inadmissível....” E nós próprios pudemos testemunhar esta situação através de um ofício, proveniente do Ministério da Educação, redigido em inglês, com citações em português (ver anexo 9.2.1.).

Já no que respeita ao malaio indonésio, ele está presente nos mais variados aspetos da vida timorense quer na interação com estrangeiros, quer na televisão, com muita relevância, e nos restantes meios de comunicação, quer nas relações comerciais (Ver figura 84), o que poderá justificar a existência de inúmeras faturas nesta língua, embora, por vezes, o seu preenchimento apareça em português (ver figura 83).



Fig. 83. Fatura impressa em malaio indonésio e preenchida em português



Fig. 84. Anúncio de cursos de informática em malaio indonésio

Verifica-se que as línguas não surgem isoladas, mas, frequentemente, em paridade umas com as outras, como é o caso das seguintes fotografias (ver figuras 85, 86, 87 e 89). Na figura 86, encontramos a indicação de um laboratório de análises clínicas com o horário de atendimento em malaio indonésio, mas com o endereço em português, assim como os nomes dos médicos, o telefone e três dias da semana: “quarta, quinta e sábado” em português, e os dias de consulta (“loron pratika”) à “tersa e sesta” em tétum. Outros, mais recentes, como o letreiro da loja de penhores em português, embora com tradução em malaio indonésio para a palavra-chave “Penhores” (ver figura 85), enquanto a cobertura do pavilhão da Feira do Livro aparece em português e tétum (ver figura 87), ou o letreiro do restaurante em inglês e “chinês” (ver figura 89).



Fig. 85. Letreiro de uma casa de penhores



Fig. 86. Letreiro de um Centro Médico



Fig. 87. Cobertura do pavilhão da Feira do Livro



Como constatamos, emergem também algumas línguas afastadas do espaço escolar<sup>128</sup> como é o caso do “chinês” que integra dois grupos de falantes, uns de hakka e outros de mandarim, provenientes da Província de Cantão, distrito de Moian (Sul da China), que terão chegado a Timor por volta de 1900 e um outro que fala cantonês, provenientes de Macau (ver figuras 88 e 89).



Fig. 88. Cemitério chinês



Fig. 89. Hotel chinês

De acordo com o testemunho de DL (79), segundo o qual, “o pessoal que trabalha com eles...tem de aprender a língua deles. Pelo que muitos [timorenses] falam a língua chinesa.” Também do seu ponto de vista, os indianos falam árabe. Além desta língua, CR (6) menciona a da “comunidade árabe”, que se deslocou para Timor-Leste “antes até da 2.ª Guerra Mundial, também tem uma linguagem própria, um bocado misturada com o tétum de Cupão, o tétum falado no outro lado da Indonésia, e um bocado de malaio.” Quanto à situação do espanhol e do coreano, a sua situação já foi anteriormente abordada.

Quando ouvidos sobre as **funções das línguas**, alguns dos decisores da política linguística educativa consideram que uma função cognitiva deve ser assumida pelas “línguas oficiais, às quais incumbe o papel oficial de transmitir os conhecimentos e formar o cidadão timorense” (CR, 72), embora “quando se vai à escola, que é uma atividade formal, oficial, em que o cidadão se sujeita a aprender para poder progredir nos conhecimentos, esse elemento de formalidade é o português que detém” (CR, 70).

---

<sup>128</sup> O desaparecimento das escolas chinesas deu-se em 1975, aquando da invasão indonésia. Uma funcionária da Embaixada da República Popular da China em Díli, numa entrevista que nos deu a 28 de outubro de 2010, disse que o governo chinês pondera a sua reabertura com a introdução do mandarim como língua de escolarização, tendo em conta a existência de 3 a 4 mil chineses em Timor-Leste, muitos deles falantes de cantonês. Os funcionários das empresas de construção têm um tradutor local que utiliza tétum/inglês ou tétum/mandarim.

Por seu turno, NG levanta a questão dos alunos não falantes de tétum, por nós já suscitada, apresentando o seguinte exemplo:

“As crianças, quando entram na Escola, só falam baiqueno. Então, o tétum (...) [t]em que ser ensinado, mas o problema é que, quando começámos a ensinar essas crianças com língua tétum, elas ainda não se habituam a falar na Escola. Esta questão talvez que a língua local delas é o melhor caminho para... chegar ao tétum” (NG, 90).

Este informante, NG (193) considera, aliás, que “o tétum está a funcionar como a língua da instrução para apoiar o português”, e que o ensino desta língua “está espalhado no território, embora lento, mas vai andando”, pelo que “espero que 5 a 10 anos esta situação não vai ser como agora e o português vai retomar a sua função como língua da instrução” (idem, 197), contrariando, deste modo, a perspetiva dos docentes, dos diretores de escola e dos formadores.



	Tétum	Línguas Nacionais	Português	Malaio Indonésio	Inglês	Espanhol	Variante do malaio (malaio e tétum de Cupão)	Árabe	Chinês
Órgãos de Soberania e Administração Pública:									
Presidente da República	X		X		X				
Parlamento Nacional	X		X						
Poder judicial	X		X						
Administração Pública	X		X						
Cartão de Eleitor	X		X						
Línguas da(o) religiosidade /sagrado	X	X		X			X	X	
Comunicação Internacional					X				
Relações Interpessoais	X	X		X (c/estrangeiros)	X (c/estrangeiros)				
Saúde	X	X				X			
Forças de Segurança	X	X			X				
Comunicação Social:									
Televisão	X		X	X	X				
Rádio	X		X	X	X				
Música	X		X	X	X				
Jornais	X		X	X	X				
Relações Comerciais	X	X		X	X				X
Publicidade	X		X		X				
Escritos do dia-a-dia			X	X	X				

Tabela 92. Quadro-síntese das línguas em sociedade

Uma função de desenvolvimento poderá ser atribuída ao coreano na medida em que se “destina pura e simplesmente para equipar os timorenses”, antes de irem para a Coreia, “onde vão ter oportunidade de trabalhar aprendendo as normas, a ética de trabalho, disciplina nas fábricas, nas indústrias” (CR, 38). Esta língua não deixa também de ter uma função integradora, dado pretender, de certo modo, dar as bases para uma melhor integração na sociedade coreana.

Com uma função de interação social surge o tétum como “língua veicular da comunidade” (NG, 213) ou “língua franca”, mas também “língua ponte” como explica CR:

“[o tétum é] verdadeiramente, a língua de interação entre os vários grupos. Que a certo nível esses sentimentos originários, originais podem, de vez em quando, transmitir-se tentativamente através da língua tétum, porque já depende de como a língua em si fornece elementos para poder exprimir os sentimentos que ele lê ou entende através da sua língua local e que se tenta exprimir através de uma outra língua para o entendimento do outro, do interlocutor. Portanto, é ponte, é uma língua ponte... (CR, 74).

É a língua que se fala com o estrangeiro, “com os que vêm de fora da comunidade”, enquanto “dentro da comunidade eles falam a língua local” (ME, 48). Também K (80) afirma que estas línguas “são reconhecidamente um meio de comunicação diário muito importante, mas infelizmente não têm estatuto.” Já o português, na perspetiva de NG (229), utiliza-se “para comunicação entre o «malae»” (estrangeiro). O inglês também é visto como uma língua de interação social com estrangeiros (NG, K).

O tétum desempenha ainda uma função de unidade política, segundo CR, reiterada por NG:

“Agora, o tétum depois de ser essa língua, digamos assim, abrangente a todo o território ganhou um relevo muito maior que qualquer uma das línguas locais, portanto, para além disso, passou a ser um instrumento político também. É com o tétum que a gente pode falar em termos de unidade nacional, comunicação de gentes, digamos assim, foi considerado os substratos etnolinguísticos, não é? Então, podemos dizer que o tétum é aquele que engloba toda a massa populacional timorense” (CR, 70).

CR pretende igualmente chamar a atenção para o português que, tendo sido um elo de união entre os timorenses, mereceu o seu estatuto de língua oficial, “independentemente dos ideários” de cada um.

Já no que respeita à função estratégica das línguas, CR (298) vê no português, no francês e no inglês “três línguas europeias. Mas três línguas europeias significa três línguas

africanas. Três línguas em qualquer parte do mundo, porque o português está lá em todos os continentes.” MA (188) considera, por seu lado, que, “quer queiramos, quer não a nível da região cada vez se fala mais bahasa”, evocando também a dificuldade com que os timorenses se defrontaram para que a escolha das línguas oficiais recaísse no tétum e no português:

“Não foi fácil fazer essa decisão. Quando chegámos aqui havia um choque de culturas também, um choque de gerações, mesmo dentro do próprio partido. Havia uma nova geração que era “eu não percebo nada de português porque é que tem que se pôr o português?” E havia aqueles nova geração que, na velha família, que, em casa fala português, que eles próprios entendem português, falam português, mas acham que ...porque tinham contacto com os outros, poderia servir contra a FRETILIN. Nós tivemos que explicar... dizem que é saudosismo nosso. Mas foi preciso nesta fase tivemos de discutir isso, dizendo: “Não. Não é para beneficiar a geração antiga porque nós também podemos falar tétum, nós também podemos falar inglês. É para pensar em vós. Daqui a 20 anos o que é vocês serão aqui? Um enclave da Indonésia? Ou um enclave da Austrália? Ou um país independente? É por causa disso.” (...) É uma questão identitária e uma questão estratégica para o desenvolvimento da identidade” (MA, 154).

Também FS confessa considerar a escolha do português, como

“uma escolha muito consciente. E consciente por uma visão de ... eu não sei se é de identidade, não sei se pode chamar de identidade, mas eu acho que ... é uma cápsula que eles conseguiram arranjar aqui para [colocar(?)] um bocadinho a independência de Timor. Pronto. E, se calhar aí, pode-se considerar identidade. Ou abrir um bocadinho o espaço porque, efetivamente, falar inglês ou bahasa tinha obviamente outras vantagens, mas também tinha muitas desvantagens” (FS, 26).

São as línguas nacionais que ilustram melhor uma função identitária, de acordo com as afirmações recolhidas. Segundo CR, elas,

“identificam a pessoa no seu contexto local, cultural. É, de certo modo, o ingrediente muito importante na personalidade da pessoa, enquanto cidadão daquele comunidade etnolinguística, a sua história a sua identidade própria e pela, pelo vigor da língua. Essas línguas locais (...) são mantidas pela profunda vivência e pelo espírito de orgulho utente. Porque não são escritas, a única maneira de as utilizar é da sua utilização viva e de viva voz” (CR, 66).

As palavras de MA, transcritas mais acima, permitem-nos identificar o português, de igual modo, com uma função identitária e não apenas estratégica, ou como o próprio afirma, “estratégica para o desenvolvimento da identidade.” Contudo, NG (227) considera que “o tétum funciona como uma língua unificador e uma língua nacional que mostra a identidade do povo timorense.” O tétum aparece assim com uma função de coesão social,

reforçada pelas declarações de CR (74): “Agora o tétum é verdadeiramente a língua de interação entre os vários grupos.”

As línguas nacionais, como já anteriormente mencionámos, relacionam o falante com o meio ambiente, com o seu passado, com os seus mortos, etc. Como testemunha CR, estas línguas desempenham uma função de religiosidade ou uma função sagrada. Sobrevivendo, ao longo dos séculos, apenas na sua vertente oral, o seu uso nas cerimónias sagradas é igualmente reforçado pelo testemunho de NG, mas mais explícito no discurso de CR que justifica o seu uso, devido em parte, à cultura animista deste povo,

“aquele que vive lá, nas zonas rurais, e que tem que lidar com a montanha que está ali e que acredita que os espíritos dos seus antepassados estão lá no topo de quando alguém morre, chora, evoca, canta, canta em forma de acompanhamento do espírito da pessoa que morreu para ser colocada e será aceite ou não pelos antepassados cujos espíritos habitam o topo da montanha, que este também seja aceite, que tenha a dignidade de conviver com eles lá na eternidade. Isso faz-se através da língua local” (CR, 74).

O português é também referido por NG como a língua da Igreja, embora o seu uso tenha diminuído a partir do momento em que o tétum entrou nas cerimónias de culto. Anteriormente, na época colonial, o português esteve muito ligado à Igreja e ao poder político, tal como refere FS (24) “o português era usado aqui pelas autoridades governamentais, nos serviços públicos, algumas pessoas efetivamente, aqui em Díli fazia...a elite que gostava de usar e de mostrar que falava português.” No momento em que a Indonésia se preparava para impor o uso da sua língua nas práticas religiosas em substituição do português, os timorenses agiram e introduziram o tétum. Esta atitude impulsionou esta língua para o lugar que hoje ocupa, isto é, projetou-a dando-lhe visibilidade, tornou-a numa língua veicular e identitária. PF, por seu lado, considerou os sacerdotes indonésios como agentes para a divulgação e consolidação do malaio indonésio, a fim de que esta se tornasse língua oficial de Timor – Leste.

Sintetizemos, agora as diferentes funções que estas línguas podem desempenhar na sociedade (ver tabela 93).

Línguas Funções	Português	Tétum	Inglês	Malaio Indonésio	Línguas nacionais	Coreano	Árabe	Dialeto do malaio
Cognitiva	X	X	X	X	X			
Desenvolvimento						X		
Interação Social ou Transnacional	X	X	X	X	X			
Unidade Nacional	X	X						
Identitária	X	X			X			
(Geo)estratégica	X		X	X				
Religiosidade/ Sagrada	X	X			X		X	X
Poder	X			X				
Coesão social		X						

Tabela 93. Funções das línguas em sociedade

Analisemos agora o **estatuto das línguas** que circulam em sociedade, uma vez concluída a análise das suas funções.

Os decisores políticos e religiosos, quando questionados sobre a escolha do português e do tétum para línguas oficiais, apresentam diferentes argumentos, que se podem sintetizar da seguinte forma:

- proximidade linguística entre o português e o tétum:

“(…) mas estas são palavras portuguesas, de origem portuguesa. O que está a passar é que o tétum usa essas palavras e nós os timorenses tomamo-las como sendo palavras timorenses, quando não são”, mas isso indicia a profundidade da, da... [interação] (...) entre as duas línguas...que tem que se fazer” (CR, 26);

ou ainda como refere MA:

“os outros também falam tétum. Não é possível pensar-se em desenvolver tétum de Timor-Leste, país independente, sem estar ligado ao português. Portanto, estas duas línguas vão ter que estar sempre ligadas...[...]Em paridade” (MA, 72,74).

NG também defende este partenariado entre as línguas;

- razões históricas:

“o português é de certa maneira, sempre foi a nossa língua oficial, reconhecida pela República Democrática de Timor-Leste, declarada unilateralmente

independente em 28 de Novembro de 75, passou para a nossa constituição de então como a única língua oficial em Timor. Agora em 2002, na restauração da independência, continua a ser língua oficial, agora acompanhada pelo tétum. Portanto, há ali uma coerência e uma continuidade histórica na importância do português. Uma língua vista por todos, digamos assim, todos os partidos políticos, escolas e ideológicas”, como explica CR (70);

- razões identitárias:

“Eu costumo dizer que se nós optarmos pelo inglês, como língua oficial, seríamos uma extensão, nem sequer da Austrália, muito menos da Grã-Bretanha, do Reino Unido, seríamos uma extensão do norte da Austrália, onde se fala (...) pior inglês que na Austrália” (MA, 120);

mas,

“se optássemos pelo bahasa indonésia nós seríamos de certeza não uma extensão da Indonésia, seríamos a extensão dos Cucos (?) [...] dos vizinhos de Kupang (?) /Cucos(?)”, confessa MA (122);

- razões políticas:

“Está lá o português porque o tétum sozinho não consegue, neste momento. Quer queira, quer não o tétum precisa de suporte de uma outra língua estabelecida, já estabelecida para poder dar o arranque. E esta língua é o português. Para podermos, portanto, dar um grande apoio ao desenvolvimento da língua tétum...” (ME, 80), mas podia ser outra língua, uma vez que:

“o desenvolvimento de uma língua não depende só de uma, quer dizer, tudo depende das circunstâncias quem depende do inglês como também depende do indonésio. São opções políticas. Que os políticos decidiram que não em vez, ao invés de ir ao inglês ou ao indonésio, a preferência foi para Portugal, português. Pronto, é decisão política”, considera ME (82).

Atualmente, na perspetiva deste último, “a ênfase é dar mais espaço para melhor consolidação da Língua Portuguesa e desenvolvimento do tétum” (ME, 180), mas abre a possibilidade de o inglês vir a integrar as línguas oficiais ou, pelo menos, de vir a ter um estatuto de maior visibilidade, ao afirmar:

“mas, hoje, mas, portanto, tenho o tétum e o português como línguas oficiais que completam as outras e se, por ventura, daqui a 10, 15 anos termos já o tétum bem desenvolvido, eu creio que, sendo membros da ASEAN, nós vamos marcar portanto, a presença, sendo importante o português aqui na Ásia, da parte na Ásia, mas também como membros da ASIAN e tendo o inglês como língua comum na ASIAN, eu acredito que estas 3 línguas vão dar um grande impacto em termos de ...” (ME, 122).

K e NG concordam com a opção pelo tétum e pelo português como línguas oficiais. Contudo, algum mal-estar tem sido identificado nesta escolha e que CR explica do seguinte modo:

“a partir de 99, novas ideias perturbantes, não é? perturbadoras, foram importadas. Entraram aqui com a carapaça de gente internacional, começou-se aqui uma campanha, organizaram-se a partir, a partir da constatação que mesmo depois de 25 anos, mesmo depois da perseguição da Indonésia, mesmo depois de muitos veteranos terem sido consumidos pela guerra, estava uma geração ao fim e ao cabo querem manter o português. Então, a dicotomia nova geração, velha geração foi uma dicotomia trabalhada a partir da presença internacional aqui, para depois fazer seguir em procissão outros argumentos” (CR, 102);

e prossegue,

“Só que, em 2000, em 2000 a campanha contra o português começou. Tinha começado mesmo em 99 com a organização do referendo, tinha começado antes, só que não convencia muito. Quando os indonésios tinham saído, já há meses, e havia um vacuum cá de atuação a nossa liderança política ficou desmobilizado nessa matéria, era a Unicef, era o Banco Mundial, era a Unesco, era essa gente a querer determinar. Então esse espaço vago foi preenchido pelas campanhas anti-português. Daí que, em 2000 até 2002, foram, foram alargando a sua influência e, embora tivéssemos visto ainda grupos a querer aprender o português, nessa altura, o mal-estar contra o português era mais generalizado. Agora, já estamos no sentido contrário” (CR, 262).

Na sua perspetiva, “a esses [que continuam a insurgir-se contra o português] a esses é melhor receitar-lhes uma morte lenta” (CR, 262), remata. Taylor-Leech (2007) concorda com o facto de a hostilidade contra o português ter surgido em 1999, após o referendo.

Efetivamente, o desconforto sentido pelos timorenses relativamente a esta ingerência na sua política linguística é efetivo e tem sido alvo de várias iniciativas. Já a 22 de junho de 2010, Vicente da Silva Guterres dirigiu à Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas para Timor-Leste, Ameerah Haq, com conhecimento a várias instituições internacionais, uma carta (ver anexo 9.2.10.) na qual, além de manifestar “profunda preocupação que sinto, enquanto Vice-Presidente do Parlamento Nacional e cidadão Timorense, em relação ao próximo Fórum de Governança Democrática sobre a «Implementação do Mandato Constitucional para a Língua», organizado pela Missão Integrada das Nações Unidas para Timor-Leste,” relembra que:

“a Constituição da República não prevê qualquer «mandato para a língua». Simplesmente declara, como acontece com outras constituições, quais são as

línguas oficiais. Por outras palavras, a disposição constitucional relevante declara um facto, é uma declaração categórica e imperativa, não um convite ao debate.”

E conclui:

“Partilho a sua preocupação de que na ausência de implementação coerente, assente numa visão de longo prazo, de uma política educacional centrada nas nossas duas línguas oficiais, podem as gerações futuras vir a sentir dificuldades para participar plenamente na construção de um Estado democrático. A questão que se deve colocar, contudo, não é se a comunidade internacional concorda com a nossa Constituição, mas, antes, como pode apoiar-nos a concretizar, de modo mais efectivo, a decisão que tomámos inequivocamente há oito anos e cuja implementação constitui um imperativo iniludível.”

Posteriormente, a Resolução do Parlamento Nacional n.º 14/2011, de 13 de junho, (ver anexo 9.1.1.4.), secundada pela Resolução do Governo n.º 19/2011 de 22 de junho (ver anexo 9.1.1.4.), faz um apelo “às organizações e agências internacionais que operam em Timor-Leste e designadamente às Nações Unidas, ao PNUD e à União Europeia, que promovam de imediato e por todos os meios o uso sistemático das Línguas Oficiais de Timor-Leste”. Mais recentemente, a Resolução do Parlamento Nacional n.º 20/2011, de 29 de agosto “Sobre a importância da Promoção e do Ensino nas Línguas Oficiais para a Unidade e Coesão Nacionais e para a Consolidação de uma Identidade Própria e Original no Mundo” (ver anexo 9.1.1.5.) vem retomar algumas destas questões e recomendar ao Governo nove medidas a tomar.

Já no que se refere ao tétum, CR considera primordial,

“ensinar as pessoas a escreverem em tétum, mas, segundo as normas ...tem que ser um bom tétum. Até agora um bom tétum, o melhor tétum é o tétum da Igreja, quer dizer, é o padre que diz então, porque estudou latim, estudou português, etc. Ele tem a noção da estrutura da língua à data. Então, o tétum sai mais completo, sai mais belo” (CR, 282).

Para justificar essa necessidade, o mesmo entrevistado, afirma:

“A nossa juventude não é uma juventude dotada de capacidades para produzir pela escrita. Fala e grita. Não escreve. De maneira que, quando começa a falar, voa em todos os sentidos e isto vale desde os mais jovens até aos deputados” (CR, 282).

No entanto, as críticas também surgem, mas agora em contexto lusófono, relativamente à divulgação e implementação do português. FS (188) reclama quanto à necessidade de este ser utilizado pelos funcionários públicos, tal como já referimos, enquanto PF manifesta alguma insegurança, quanto ao assunto:



“Eu vejo, eu percebo da parte de um sector governamental, pelo menos da parte do Ministério da Educação, que há um empenho. Percebo. Da parte de outros ministérios, tenho a impressão de que... dão a impressão de que não. Da parte do Ministério da Educação digo que sim, da parte de outros Ministérios e de outros sectores oficiais, temos a impressão de que não” (PF, 174).

Embora afirme que “eu tenho para mim que o português vai manter-se a não ser que o governo proibisse, o Ministério da Educação, o ensino do português. Abria um bocadinho de perturbação” (PF, 280).

Ainda sobre o estatuto das línguas oficiais, G, um dos jovens entrevistados, aponta questões afetivas e identitárias para a opção pelo português, “porque a maioria, a população de Timor estudamos português e sabe muito português. Os pais de timorenses também sabem bem, falam bem português. Os filhos também... português” (G, 110). Já relativamente ao tétum justifica “porque é língua nacional” (G, 114.)

Há também, entre os mais novos, quem sugira: “tétum, inglês” (A, 125), porque consideram o “português muito difícil...” (A, 127), mas também porque, no tempo indonésio, falavam inglês, o que lhes permitia uma maior familiaridade com a língua: “Yes. Indonesian time, fala inglês ... não é português” (A, 141).

Quanto às línguas nacionais, estas são consideradas como veículos de comunicação na família e na comunidade e são vistas como línguas veiculares, dentro de uma comunidade restrita e sagrada.

Já K (82) lamenta exatamente que elas não tenham um estatuto “formal muito bem reconhecido pelo Estado, para além daquele artigo na Constituição que diz que o Estado tem obrigação de desenvolver e valorizar estas línguas.” Acrescenta ainda que,

“os próprios timorenses não valorizam muito estas línguas. Por exemplo, quando uma pessoa pergunta quantas línguas é que fala, eles costumam responder que: eu falo, eu só falo, dizem assim: eu só falo...bahasa indonésia, tétum e um bocadinho de português e um bocadinho de inglês, [risos] mas não mencionam a língua materna, como se isto não existisse... (K, 82).

Efetivamente, quando se referem à sua língua materna, os timorenses mencionam-na frequentemente como “dialeto.” Contudo, esta disparidade de tratamento não merece o apoio de alguns decisores políticos, que reconhecendo que Timor-Leste “é um mosaico de línguas e é uma riqueza. É possível saber como potenciar essa riqueza, sem balcanizar o país. Isto é que é importante” (MA, 94). O mesmo entrevistado, considera que:

“as línguas devem ser tratadas da mesma forma. Claro que há línguas que talvez tenham tendência de desaparecer..., as comunidades misturam-se, depois, hoje em dia, todo os jovens vêm parar à cidade, particularmente Díli, portanto, a língua deixa de prevalecer e vai ficar como língua de laboratório” (MA, 170).

Sugere, por isso, que estas línguas, em vias de desaparecimento, sejam estudadas, a fim de recolher material para que “todas essas ciências humanas poderem, trabalhar sobre isso até... para o enriquecimento das outras línguas” (MA, 174). No âmbito desta temática, percebe-se que há alguma disputa entre o tétum e o mambai, uma vez que, segundo MA (178), é o mambai a língua “com mais pessoas a falar à nascença.” Contudo, atualmente, e de acordo com o Censo 2010, há mais falantes de tétum do que de mambai, mas os avós dos professores que preencheram as biografias linguísticas são, efetivamente, na sua maioria mambófonos (ver figura 72).

No entanto, CR reconhece limitações relativamente às línguas nacionais,

“Quando se convive com uma língua muito bem estruturada, com todos os conceitos que sintetizam civilizações de séculos e séculos, com isto, com a minha ferramenta, faço uma reflexão para com a minha língua local que talvez não tenha o mesmo nível desenvolvimento. Eu estou consciente que será sempre a minha língua local, não há outra saída. Só com a minha língua local é que não vou lá...fico muito local” (CR, 58).

Passando agora às línguas de trabalho, o uso quer do malaio indonésio quer do inglês ultrapassa os limites daquilo que o seu estatuto de línguas de trabalho lhes poderia conferir e tal como temos vindo a descrever, quanto à sua presença em sociedade. CR (24), confirmando este estatuto de línguas de trabalho, refere-se-lhes do seguinte modo: “Depois vem o inglês, sobretudo, pela presença internacional, cada vez mais, é uma língua de trabalho ou o bahasa indonésio continuam na Constituição como língua de trabalho.” A verdade é que também constatámos que o próprio Ministério da Educação concede ao inglês um estatuto de língua oficial, produzindo documentação nessa língua, utilizando-a na correspondência oficial e protocolar.

#### **4.2.2. As imagens das línguas**

Vejamos agora as imagens que os sujeitos expressam sobre **as línguas que circulam em sociedade**.

Já anteriormente abordámos a questão da evolução das representações a propósito do estatuto informal das línguas, mas voltamos a retomá-la aqui porque nos

surge nos testemunhos recolhidos. CR (298), por exemplo, a propósito deste contexto social refere que “se falamos tanto de globalização, falamos na grande mobilidade da nossa população. Os nossos jovens movem-se muito...”. Ora, relativamente às consequências da mobilidade, Moore (2006) afirma :

“L’image que les locuteurs se font de leurs langues, les valeurs qu’ils leur accordent et les loyautés affichées sont largement affectées par les processus sociaux qui entourent la mobilité et peuvent évoluer ou se déplacer, au cours du temps et selon les contextes ” (p. 26).

Para a autora, estas evoluções não refletem necessariamente (ou apenas) alterações rápidas de práticas linguísticas. Refletem também afirmações de pertença evolutivas, em função das imagens que as línguas em contacto veiculam, num ou noutro momento da história dos grupos que as falam, e em função dos estatutos que estas assumem (Moore, 2006, p. 27).

Assim sendo, podemos afirmar que as línguas oficiais e de trabalho são percecionadas como objeto de ensino /aprendizagem, assim como objeto de identidade e língua de poder, embora em diferentes níveis. Assim, se o português surge, por exemplo, na primeira linha, como objeto de ensino/aprendizagem e como objeto de identidade, o malaio aparece em segunda posição como objeto de ensino/aprendizagem e de forma pouco significativa nas outras categorias por nós assinaladas.

Como objeto afetivo encontramos o português, o tétum, o inglês, o malaio, as línguas nacionais, o árabe e o italiano (este referido último referido por um falante não autóctone). Já como instrumento de desenvolvimento encontramos o inglês, em primeiro lugar, seguido de forma mais ténue do “chinês”, do malaio e do português.

As línguas oficiais, de trabalho e nacionais são todas elas percecionadas como instrumento de construção de relações interpessoais. Como instrumento de coesão social, encontramos apenas o português e o tétum. Finalmente, como objeto cultural, essa imagem está fixada nas línguas autóctones incluindo aqui o tétum.

Uma constatação que fomos fazendo, ao longo da nossa análise, é que existe uma relação entre funções e imagens, sobretudo no que se refere às línguas oficiais, de trabalho e nacionais. Isso tornou-se perceptível na medida em que as sequências discursivas das entrevistas se sobrepõem com muita frequência, quando pretendemos justificar uma ou

outra situação. No entanto, relacionar-se não significa ser totalmente coincidente, ainda que haja várias zonas de sobreposição.

Para exemplificar o que acabamos de dizer, “oiçamos” as palavras de CR que antevê o tétum como um instrumento de desenvolvimento, no sentido em que acompanha o desenvolvimento social e tecnológico, ao afirmar que:

“Com o tétum, claro ascendemos a um nível mais alto, porque além de ser língua local onde se fala o tétum, como língua materna, o seu berço Soibada, Luca, Suai, Fatu Berlui, Atabai [...] só que com o tétum já ascendemos a outro nível, por causa da sua alta difusão e modernizamos com a sua interação com o português” (CR, 66).

O tétum aparece agora como uma língua, cujo poder tem sido ignorado, uma vez que os missionários “não colonizaram Timor usando o português, colonizaram com o tétum”, como refere MA (180) e que nós já atrás citámos. Também CR vai nesse sentido explicitando melhor essa sua imagem de língua instrumento de poder, mas simultaneamente de coesão social e instrumento de relações interpessoais.

“Agora, o tétum depois de ser essa língua, digamos assim, abrangente a todo o território ganhou um relevo muito maior que qualquer uma das línguas locais portanto, para além disso, passou a ser um instrumento político também. É com o tétum que a gente pode falar em termos de unidade nacional, comunicação de gentes, digamos assim, foi considerado os substratos etnolinguísticos, não é?” (CR, 70).

Curiosamente, este público não considera o tétum como objeto cultural, mas, em contrapartida, a língua portuguesa é vista como tal. Esta língua é também percecionada como objeto de ensino/aprendizagem, e ainda como objeto de identidade e afetivo. Isto leva-nos a pensar que haverá uma relação de desequilíbrio entre a representação que os falantes têm do português e do tétum, o que leva DA (32) a afirmar “para expressar uma certa expressão ainda tem de dar muita volta” e DF (24) a considerar o tétum “talvez como um crioulo.”

Um dos nossos entrevistados, assumindo-se, igualmente, como um educador preocupado com os aspetos de dicção da língua, afirma relativamente a dois dos seus filhos “já estão a fazer esforço quanto à forma de dicção. A dicção vou exigindo, portanto, a posição correta do português, imitando a pronunciação portuguesa” (CR). Essa preocupação estende-se, igualmente, aos materiais postos à disposição das crianças para

aprender a língua, livros, canções, cassetes, etc e, nem assim, deixa de se preocupar e de se recriminar:

“Eu fico um bocado preocupado porque os meus filhos já deviam saber mais português, já deviam...O nosso problema é que a minha mulher não tem tempo suficiente para passar com eles nas lições, né? enquanto estou no trabalho. Eu chego lá ou estamos todos cansados...” (CR, 248).

Este desejo de uma aquisição linguística de qualidade, fá-lo obrigar,

“(...) os meus mais velhos a fazer, a praticar a redação. Foi também a minha experiência. Muita redação porque eu acredito que a redação incute a maturidade na estruturação do pensamento. A Feira do Livro recente, veio visitar 4 vezes. Tu escreve uma redação sobre a Feira do Livro... Diz tudo aquilo que sabes sobre a Feira do Livro. Com quem foste alguma vez, o que viste lá, os preços, os títulos, porque gostas de um livro e não doutro, etc..etc..” (CR, 250).

Por outro lado, admite que, na comparação entre o inglês e o português, em resultado das “campanhas [eram] ferozes, ferozes, levadas a cabo pelos internacionais, o resultado será: o inglês é mais fácil. O português é difícil” (CR,262). Efetivamente, um dos nossos jovens entrevistados refere: “Sim...para comunicar com... inglês... também inglês... "me" (inglês) falar inglês pouco, mas não é difícil, falar português é muito difícil” (A, 137). Ora, na opinião de FS (74), o facto de colocar timorenses a ensinar português a outros timorenses poderia alterar esta representação, muito disseminada e negativa da língua portuguesa, surgindo um novo olhar: “o português é difícil, mas afinal já há timorenses que nos ensinam”. No entanto, os cinco taxistas, que falavam com fluência o português, tinham-no aprendido com padres (portugueses ou brasileiros) ou com professores portugueses.

CR, perspetivando o português principalmente como objeto de identidade, afirma:

“É a primeira língua internacional para os timorenses. No aspeto de que entendemo - nos com outras culturas os portugueses, os ingleses, os angolanos, os africanos então é a nossa primeira língua internacional que sempre foi afinal de contas a nossa língua oficial que, no espírito identitário timorense, até já dizem que é uma língua nacional. Porque já se, porque já se já, é espontâneo também no timorense, quando se depara com o vizinho que não é o mesmo e então, o Dr. Roque Rodrigues, por exemplo, chama o português como a língua *nacionalitária* porque ajudou a forjar a nacionalidade. Mas há deputados que já dizem que «sim, é *nacionalitária* » quando porque formos a ver o papel identificador da língua ao longo do percurso histórico, então, diz uma verdade pura que a língua de facto é *nacionalitária* porque ajudou a diferenciar-nos dos nossos vizinhos” (CR, 80).

Opinião que MA e K corroboram, afirmando esta:

“Para mim também o português é qualquer coisa que os timorenses não deviam deixar de sentir no coração, como algo de...[...] de identidade, da história, da herança histórica e cultural... [...] É qualquer coisa que é... definem a identidade, a experiência timorense que é diferente do outro lado da ilha. Portanto, não são decisões para mim, mas ...” (K,72).

Mesmo entre os mais jovens, como aconteceu com uma das professoras da nossa conversa (ver anexo 4.1.), que se expressou da seguinte forma: “Português num dia é sempre belo, porque ... na televisão, porque gosta de cantar. Gosta muito, mas difícil.”

Finalmente, vejamos como ele é visto como instrumento de relações interpessoais por CR (142) “E depois, com o português que eu trazia comigo do Externato, fazia de mim alguém competente para digamos assim comunicação com o exterior, com mundo exterior”, mas também como objeto de poder, mencionado por alguém que, sendo português, se refere a um passado, fruto da sua convivência de dez anos, com os timorenses: “na prática, o português era usado aqui nas autoridades governamentais, portanto, nos serviços públicos, algumas pessoas efetivamente, aqui em Díli fazia... [...] A elite que gostava de usar e de mostrar que falava português” (FS, 26).

O malaio indonésio é visto principalmente como instrumento de ensino/aprendizagem. PF (80), questionado sobre qual das línguas se fala mais em Timor-Leste, o indonésio ou o português, responde “O povo [sabe o malaio indonésio] e é a língua ainda de referência, porque esta gente toda, gente que estudou perdeu a referência ao... com o português.” Já MA mostra-se mais reticente:

“Mesmo assim, mesmo assim, cada vez falam menos corretamente o bahasa neste país. Cada vez falam menos corretamente. A língua é uma língua fácil..., mas também uma língua muito dinâmica, porque é uma língua nova. Porque a língua como é uma língua nova, dinâmica, só quando, no dia-a-dia, se faz desta língua, língua de ensino, é que tu consegues acompanhar. Tu não tens o conhecimento base. Quer dizer, toda a ciência não é transmitida já com esta língua. [...] Então tu vais falando menos” (MA,112).

Também K (14) confessa: “a primeira língua estrangeira que aprendi foi o indonésio. Adorei aprender a língua.” O malaio indonésio é visto como algo identitário, mas em sentido negativo, como vimos já numa das declarações de MA (122). No entanto, os mais jovens não parecem ser tão taxativos em relação ao malaio indonésio. A nossa entrevistada G (118) refere, com alguma afetividade: “É para sabermos bem as palavras bahasa. Português também é mais difícil. Não se percebe nada.” Já CR revela a sua não afetividade ao confessar,

“Porque, quando se deu o contragolpe, creio que em 75, esta linguagem não politicamente técnica chamava-se, na altura, "um golpe" e "um contra golpe" e, no contragolpe, caí na consciência de que a comunidade portuguesa em Timor se ia retirar. O governador, não é? Mobilizou as companhias militares portuguesas e a comunidade civil, portanto, inclusivamente os professores, o corpo docente dessa minha escola ser retirada para Ataúro e depois para Portugal e fiquei logo com essa angústia muito profunda de que "agora é que já não vamos ter estudos!" (CR, 172).

Esta língua, sobretudo no período indonésio, foi vista e sentida como uma língua de poder,

“[em] 3 anos ficámos mesmo quase javenizados, em termos de doutrinação, doutrinação de mentalidade dos ensinamentos do Estado indonésio, aquela coisa do Pancasila, os princípios do Estado indonésio. Tinha que engolir aquilo, engolir, engolir, engolir” (CR, 176).

Mas o “bahasa” é uma língua que, entre outras, pode conduzir ao desenvolvimento de Timor-Leste, como refere ME (120) “o indonésio, é nosso vizinho próximo. O facto de que nós temos, hoje, temos por volta 6.000 estudantes que têm preferência de continuação de estudos a nível do ensino superior, na Indonésia.” Como língua de relações interpessoais CR (24) acredita “no seu declínio gradual.” Esta língua não aparece, no entanto, como instrumento de coesão social.

No que respeita ao inglês, ele é visto, sobretudo, como instrumento de relações interpessoais e instrumento de desenvolvimento, ainda que também seja considerado como objeto de ensino/aprendizagem, isso mesmo podemos depreender das afirmações, quer de CR (24) (“Depois vem o inglês, sobretudo, pela presença internacional”), quer de NG (138) “E o inglês é uma língua internacional”. Esta utilização do inglês na interação social não se restringe apenas ao oral se nos lembrarmos dos exemplos já citados, em que documentos, convites e correspondência oficial aparecem nesta língua. A presença do inglês pode aparecer simultaneamente como instrumento de relações interpessoais, mas ser também razão para despoletar o interesse pelo seu ensino/ aprendizagem, como ocorre com CR (94) “eu decidi aprender o inglês para precisamente ascender ao mundo, porque Timor estava isolado.”

Também nessa mesma perspetiva, K (62) considera que relativamente ao seu contexto familiar “Acho que, no nosso caso, [a língua que facilita mais a aprendizagem] é inglês, mas quero muito que eles aprendam tétum e que falem bem português. Uma certa altura. Mas acho que para aprendizagem inicial é muito importante terem oportunidade de falarem”, encarando não só o inglês como objeto de ensino/aprendizagem, mas

manifestando um olhar positivo sobre o próprio plurilinguismo. Os mais jovens têm consciência que não dominam o inglês e que ainda que seja “difícil” (A.) não tem tantos “verbos” como o português, porque “português é difícil, mas só os verbos...” (C, 154.)

Só K (66) expressa um olhar afetivo sobre o inglês, desejando que os filhos dominem esta língua “Não só por ser uma língua global. Mas claro que é a minha língua materna, é uma língua falada pela avó deles.”

CR, por seu lado, considera que foi o seu conhecimento de inglês que lhe abriu as portas para a Austrália, onde realizou o seu doutoramento, projetando no domínio linguístico o seu progresso e desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, também o vê como meio para ultrapassar fronteiras, como língua de relações transnacionais, “Eu diria assim, no tempo indonésio, eu decidi aprender o inglês para precisamente ascender ao mundo, porque Timor estava isolado” (CR, 94).

Finalmente, como objeto de identidade observaram-se duas situações antagónicas. MA, como já anteriormente referimos, considera que se Timor tivesse optado pelo inglês, teria tomado uma decisão errada, enquanto ME (20) se identifica em grande parte com esta língua e a sua cultura, “Eu falo inglês. Eu falo e escrevo em inglês. Mais do que... mesmo com o português, eu costumo escrever em inglês e depois passo a declaração para português. O meu pensamento ainda é um pensamento mais ou menos em inglês.”

O inglês não é encarado nem como objeto cultural nem como objeto de coesão social.

Retomando o que já dissemos relativamente ao **plurilinguismo** vejamos como este público de elementos do poder político e religioso se manifestou relativamente a esse tópico. Além do testemunho, já aqui invocado de que, no período indonésio, no Externato S. José se ensinavam sete línguas, o certo é que temos falantes que dominam 11 línguas, como é o caso de CR, sete MA, cinco NG ou de K (36) que vê “Telejornal, na TVTL em português e também em tétum. Também, à noite, eu e o Xanana vemos, de vez em quando, CNN e BBC. Para mim, é uma situação completamente inacreditável poder ouvir, falar em quatro línguas, todos os dias.” Há, pois, vários testemunhos que atestam a existência de um ambiente plurilingue. Mas há quem deixe um alerta contra à presença incapacitante e castradora do inglês, que ameaça esta “habilidade” timorense:

“Eu não queria que os timorenses fossem diminuídos na sua capacidade de aprender línguas, só para o argumento de que com o inglês já basta. Eu bem queria



que o timorense, mesmo perante a hegemonia linguística do inglês, que o timorense continue a demonstrar que tem habilidade de aprender muitas línguas e já nem sequer é potência” (CR, 300).

Este apelo remete-nos para uma afirmação de Dahlet (2010a) “L’adoption du plurilinguisme, comme espace de régulation de l’unité humaine, implique ainsi celle d’un ensemble de valeurs qui concourent à refuser la déshumanisation d’un brassage sans limites et l’instrumentalisation d’une diversité pré-digérée” (p. 32).

Quer FS, quer ME reconhecem que as crianças falam no mínimo, em casa, duas línguas, a do pai e a da mãe, o que leva ME (92) a concluir: “Portanto, as nossas crianças já nascem com aquele ambiente bilingue.”

De qualquer forma, constata-se que todos estes decisores são na sua maioria pessoas com uma identidade plurilingue, tal como já o havíamos constatado para os diretores e formadores, pelo que esta não é exclusiva deste grupo, mas extensiva à maior parte da população, como algumas das declarações prestadas confirmam.

#### **4.2.3. As línguas nos processos de construção de identidades**

Como já referimos anteriormente, as línguas interferem na construção das identidades, como reconhece o Decreto do Governo 1/2004 de 14 de abril (“O Padrão Ortográfico Da Língua Tétum”) ao justificar a imperiosidade da uniformização da ortografia no processo de desenvolvimento da língua, onde se pode ler:

“O Tétum é essencial na construção da Nação e na afirmação da identidade timorense, por isso mesmo, a sua utilização constitui imperativo constitucional que urge concretizar.”

Ora, tendo em conta o contexto que estamos a estudar, parece-nos fazer sentido as palavras de Dalhet (2010b), ao afirmar que é a função identitária

“qui façonne les sujets dans les langues avec lesquels ils sont en contact, ce qui est aussi une manière de poser, disons-nous d’emblée, qu’il n’y a pas de régulation linguistique (...) qui ne soit pas filtrée et refaite par l’imaginaire et l’intimité des sujets” (s/p.).

Entre este público, constituído por decisores políticos e religiosos com voz ativa nas políticas linguísticas (educativas), destacam-se aspetos afetivos e cognitivos na construção das suas identidades, mas também histórico-políticos, internacionais. Assim, tendo em conta os nossos entrevistados, a construção das suas identidades plurilingues irá ter

implicações políticas, éticas e sociais. Assim, no aspeto afetivo a pertença a um mundo plurilingue é identificada de um modo muito positivo:

“Eu orgulho-me muito ao falar tétum, eu orgulho-me muito de ter uma língua materna local, mas eu não posso ser irrealista e esquecer-me do facto de que para a minha transcendência para outros horizontes, eu agarro-me ainda como timorense ao português. (...). Isto não impede que gradualmente o português também desça até ao nível da minha expressão quotidiana” (CR, 80).

Este falante está consciente da permeabilidade entre línguas, expressando-o do seguinte modo “Isto significa que há uma permeação constante do português para as profundezas” (CR, 82). A religião também pode promover esta ligação afetiva com as línguas, como explica MA:

“Nós aprendíamos alguma coisa lá na escola madraça da mesquita. Sabíamos poucas coisas de árabe. Ainda conseguíamos perceber na altura. Agora infelizmente, eu digo infelizmente, porque se tivesse agora menos idade, ainda ia arranjar tempo para aprender árabe, porque eu leio Al Corão. [...] Não sou analfabeto em árabe. Eu sou alfabetizado em árabe” (MA, 20).

ME, por seu lado, aceita quase como uma inevitabilidade nascer multilingue em Timor-Leste “(...) o facto de que as crianças, as nossas crianças falam o mínimo, mínimo... em casa, falam duas línguas que é a língua do pai e a língua da mãe. Portanto, as nossas crianças já nascem com aquele ambiente bilingue” (92). E finalmente, ao ouvirmos K explicar como pretende gerir as línguas dos pais e as do contexto em que os seus filhos se movem, percebemos que o ambiente linguístico no qual a criança vive se projeta na construção dessa identidade plurilingue:

“(...) falo sempre com eles em inglês. [...] A minha ideia era de que o Xanana falava sempre em português. Eles seriam bilingues, inglês e português, mas, infelizmente, a realidade da nossa vida é que o pai não tem estado muito presente desde a juventude deles e portanto, eles não têm ouvido ...(vozes sobrepostas). [...] Portanto, o inglês deles é muito mais fluente, claro do que o português e também que o tétum. Falam também tétum, mas porque não leem muito em tétum... [...] porque as pessoas que estão a falar em tétum com eles todos os dias pronto, a língua que usam é uma língua muito simples, muito simplificada e portanto, não tem tantos vocabulários do que o inglês, o que é natural, não é?” (K, 26).

Já os aspetos cognitivos evocados referem-se a histórias de vida que vão simultaneamente construindo essa identidade plurilingue, quer essa aprendizagem se realize de forma mais formal ou menos formal e por vezes entrecruzando-se com aspetos histórico-políticos. Vejamos o exemplo de CR, tendo começado por ser falante de tétum-

mambai, foi escolarizado em português, aprendeu inglês como língua estrangeira, mas tendo vivido no período da ocupação indonésia aprendeu malaio indonésio. Nestas línguas em que reconhece ter elevada proficiência linguística, confessa que “leio um bocado de francês e espanhol.” Embora o francês seja apenas escolar, mas,

“Também estudei alemão... grego, latim...só que o latim agora é preciso para o direito que a gente tentar estudar, eu leio alguma coisa de francês porque pertenço à Cruz Vermelha e vou para as conferências e as línguas oficiais são o francês, o inglês, o árabe, o espanhol, etc., mas eu, de vez em quando, convivo com o francês. Outras línguas não digo, porque eu comunico-me com a gente de kemak. Kemak faz fronteira com o mambai, com Ainaro. As línguas são ainda da mesma família, comunico de vez em quando, mas de resto já não falo. O mambai um bocado com o kemak porque há uma inteligibilidade, mas não outros” (CR, 200, 201).

Do seu ponto de vista,

“os timorenses facilitam, quando veem que há uma utilidade para saberem a língua. Já não consideram a língua como difícil, não é? Inicialmente, o português era difícil, muito difícil, quando eles já têm uma grande percentagem dessa língua que consideram difícil no seu reportório diário. Agora o coreano que não tem nada a ver com nem com português, nem o tétum, nem mesmo a cultura cristã, conforme feita, conhecida aqui pelos missionários portugueses de outrora” (CR, 42).

Também MA, embora tenha aprendido, na Escola, o francês e o inglês, “foi na prática que fui desenvolvendo. E posso dizer que o inglês desenvolvi mais o meu inglês, no período das negociações, quando do mar de Timor. Fui obrigado mesmo.” Por seu turno, K conta que a

“primeira língua estrangeira que aprendi foi o indonésio. Adorei aprender a língua. Depois, na Universidade, tirei o curso de italiano. Também adorei. [risos] Duas línguas completamente diferentes, mas depois, quando vim a Timor pela primeira vez, consegui usar num só dia estas duas línguas por causa da presença das madres italianas. [risos] Então, foi para mim uma coisa fabulosa. Nunca imaginava!” (K, 14).

Estas duas línguas permitiram-lhe o acesso ao tétum e ao português, o que a leva a concluir: “tenho uma certa sensibilidade pelas línguas, eu estou sempre a ouvir, estou sempre a absorver” K, 16.

A fluência em várias línguas pode acarretar alteração dos percursos de vida. Alguns alunos da UNTL desistem da sua vocação docente e vão trabalhar “para a UNMIT ganhar 700 ou 800 dólares por mês para fazer traduções...” acusa FS e explicita “Tu vais formar

peessoas que, se tiverem uma boa capacidade, e se dominarem bem, por exemplo, o português e o inglês ou as duas línguas, mais o tétum, enquanto houver cá esta estrutura, vão ser sempre tentados a escolher outro caminho.”

Aspetos histórico-políticos que contribuem para a construção de uma identidade plurilingue parecem subsistir há muito em Timor-Leste. Durante a ocupação indonésia no “Externato S. José onde os militares não podiam pôr um dedo lá. Então, ensinavam-se ali 7 línguas, mas a língua de instrução era o português” (CR, 86), embora haja quem veja a situação de forma mais singela, como NG (20-24) que afirma

“O português chegou até à 2.<sup>a</sup> classe, não é? E depois parou. 1975 parou.[...] Aprendemos mais outra língua, que é a língua indonésia. [...] Depois do indonésio, quando partiram, saiu ...Voltou o português e... temos de aprender novamente o português” (NG, 20-24).

Mas essa ocupação alterou os projetos linguísticos de alguns,

“Também percebo [“bahasa”], também tivemos de aprender, porque os indonésios não falavam outra coisa. Só falavam... aí está um teste e um exemplo muito útil que poderia ser esclarecedor para a mentalidade dos responsáveis de futuro Timor. A Indonésia entrou aqui, não perguntou aos timorenses se sabiam ou não sabiam indonésio, se queriam ou não queriam saber indonésio. Entraram...” (PF, 66).

Mas a língua pode revelar-se fator identitário histórico-político, mas também instrumento de sobrevivência, em tempos de guerra,

“Bom, eu aprendi a língua do meu pai, a língua da minha mãe, mas não falei tanto porque e pronto e depois eu tinha de aprender o português. Eu estive ..., tinha 7 anos de idade no tempo português, 7 anos, sim 7 anos e pronto, depois veio a guerra. Parou, eu tinha que aprender outra vez indonésio. Estive 3 anos no mato e regressei. Tinha que aprender bem o indonésio para poder sobreviver e poder continuar os estudos” (ME, 10).

A língua também surge da atividade interacional, como acontece com muitos timorenses cujas línguas de casa não são o tétum praça, língua cooficial. É o que acontece com NG que, sendo falante de tétum terik, escolarizado em malaio indonésio “aprendi a falar também a língua tétum, tétum praça. [...] Aprendi com os nossos colegas. Na escola falávamos a língua tétum, tétum praça, porque na Escola juntamos com outros colegas que não são falantes do mesmo étnico, não é?” (10)

Finalmente, referiremos aspetos culturais que conduzem à construção de uma identidade, advenham eles de situação de colonialismo ou religiosos:

“Quando se convive com uma língua muito bem estruturada, com todos os conceitos que sintetizam civilizações de séculos e séculos, com isto, com a minha ferramenta, faço uma reflexão para com a minha língua local que talvez não tenha o mesmo nível desenvolvimento” (CR, 58).

“Falava tétum, falava essa língua que é de origem malaia, eu agora ainda entendo, depois...[...] Chama-se malaio. Aqui dizia-se mesmo que é malaio...Penso que era malaio. [...] Entendem-se perfeitamente. Eu até hoje ainda entendo bahasa indonésio e entendo malaio da Malásia por causa dessa língua. Claro, que depois desenvolvi com mais..., com leituras. Eu neste momento já entendo muito melhor o bahasa indonésia. Quando vou para Jacarta no 1.º dia ainda é difícil, no 2.º, 3.º dia já começo a falar bem” (MA, 30-34).

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que estamos perante uma situação linguística complexa, tal como a definiu Couto (2007), encontrando várias línguas “numa mesma comunidade de fala” (383). Ainda que o leque de línguas em sociedade seja mais vasto do que o da Escola do 1.º e 2.º ciclos, a verdade é que muitas delas, como o tétum, o português, o malaio indonésio, o inglês e as línguas locais se reencontram nesse espaço. Se alargarmos esse espaço escolar à Universidade verificamos que existe uma maior coincidência entre línguas escolares e línguas que circulam em sociedade. Apenas o chinês fica para já excluído, uma vez que as suas escolas foram fechadas, em 1975, pela Indonésia, após a ocupação de Timor-Leste, aguardando-se a sua reabertura com alguma brevidade.

Quanto aos processos de construção de identidades destes sujeitos, estes enquadram-se numa perspetiva plurilingue, na qual o fator identitário e histórico-político, que é, simultaneamente, “un processus et sa mémoire, qui enlacent immanquablement du fléau et du miracle dans la promesse d’un lien” (Dahlet, 2010a, p.34), está quase sempre presente.

Os resultados que acabamos de apresentar ilustram bem de que modo relações complexas, que se tecem entre as línguas e a construção de identidades, mas também como a aprendizagem e o ensino das línguas podem afetar estes processos. Moore (2006) refere a este propósito que “c’est bien dans les pratiques sociales et dans l’interaction que les locuteurs s’engagent dans la construction et la négociation des multiples composantes d’une identité complexe et dans l’ensemble au comportement langagier que peuvent s’interpréter les actes s’identité par lesquels les interlocuteurs révèlent ou revendique leur identité” (p. 32), identidade, entendida como,

"la façon dont les individus comprennent leur relation au monde qui les entoure, comment cette relation se construit dans le temps et dans l'espace, et comment ils comprennent et se représentent la construction de leur avenir" (Norton, apud Moore 2006, p. 23).

Contrariando uma perspectiva muito positiva do plurilinguismo, Dahlet (2010a, p. 32) pretende alertar-nos para "des formes de plurilinguisme et de diversité destructrices d'expressivité et de liberté" (idem). E é a propósito deste conceito de « crioulidade » (« créolité ») que, na sua opinião, insere em si "des formes de réalisation effective de la pluri-appartenance dans le réel linguistique et culturel, à travers la connaissance de quelques grands arguments de relations de nous" (p. 33) que o autor aborda a questão da representação da dinâmica plurilingue de um processo identitário, afirmando que "l'idéal désirable d'identités enchevêtrées et multiples, qui écarte les risques de la réussite proclamée par chacune d'elles, pour donner élan et liberté à un monde de concorde" (ibidem).

#### **4.3. A diversidade linguística e cultural nos discursos reguladores do Sistema Educativo**

No intuito de responder a uma das nossas questões investigativas, a saber "de que modo a paisagem sociolinguística se relaciona com os discursos reguladores da política linguística educativa?", vamos analisar a forma como a diversidade linguística e cultural, por nós até agora descrita na sociedade timorense, se relaciona com os documentos fundadores dessa política e com os programas de línguas do 1.º e 2.º ciclos (português e tétum), deixando os manuais para um momento posterior.

##### **4.3.1. Considerações prévias**

Se as orientações do Conselho da Europa (CE) sugerem que os Sistemas Educativos (SE)

"doivent garantir un développement harmonieux des compétences plurilingues des apprenants grâce à une approche cohérente, transversale et intégrée, prenant en compte toutes les langues du répertoire d'un apprenant plurilingue, ainsi que leur fonctions respectives" (CE, s/d),

esta promoção do Plurilinguismo faz, certamente, sentido numa Europa cujas construções nacionais se apoiaram numa ideologia fortemente monolingue e da qual a maior parte das línguas, à exceção do inglês e, eventualmente, do espanhol, sofrem hoje um *deficit* de reconhecimento. Mas que dizer da implantação destas orientações em áreas geosociolinguísticas e políticas fundamentalmente diferentes e cujos princípios e valores são também construídos de um outro ponto de vista sócio histórico (cf. Castellotti & Moore, 2008)?

Por mais sedutora e consensual que a perspetiva do Plurilinguismo nos seja apresentada pelo CE, isso não significa que não se levantem questões fora deste espaço europeu, algumas delas identificadas pelos seus maiores defensores, como seja o caso de Daniel Coste, que se interroga como poderá, por exemplo, a União Europeia, no seu processo de abertura a novos espaços, levar em linha de conta as inúmeras línguas existentes, sem que tal se torne numa visão idealista. No mesmo sentido, Castellotti & Moore (2008) consideram que

“dépasser ces problèmes implique de s’interroger sur les enjeux de ce type de plurilinguisme, qui ne peuvent être les mêmes que ceux des plurilinguismes construits dans d’autres parties du monde, autour d’enjeux politiques, sociaux et individuels fondamentalement différents” (p. 198).

De uma outra forma, mas articulando-se com esta problemática, também Melo e Araújo e Sá (2006) referem esta questão a propósito de uma hipotética influência/interferência entre o CE, a Didáctica e os investigadores, ao escrever:

“Não obstante o mal-estar que estas questões levantam, elas ajudam-nos a olhar para a investigação produzida numa determinada Europa e a **questionarmos porque a investigação noutras áreas do planeta, também plurilingues e multiculturais, onde se ensinam LE [Língua Estrangeira] e onde a Didáctica se marca como território disciplinar, se configura de forma tão diferente** (repare-se que as noções de "competência plurilingue" e de "intercompreensão", conceitos actualmente na base de muita investigação na Europa, são praticamente desconhecidos de outros contextos investigativos; pp. 27-28, destaque nosso).

Esta brevíssima extrapolação da situação plurilingue em contexto europeu (e das políticas para ela pensadas), leva a questionar-nos sobre o Plurilinguismo em contextos tão diversos, como o de Timor-Leste.

Cientes de que os países multilingues procuram, frequentemente, soluções que lhes permitam introduzir a maior parte das suas línguas na Escola, quaisquer que sejam os seus estatutos, isto é, quer elas sejam maternas, segundas, nacionais, etc. (para exemplificação,

cf. Feussi, 2004; Lobo de Pina, 2008; Saliou, 2008), não ignoramos que a gestão de línguas em contexto escolar coloca questões simultaneamente, pedagógicas e ideológicas extremamente complexas, em países saídos recentemente do colonialismo. É assim que a Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA) sugere três tendências em políticas linguísticas para a introdução das línguas autóctones na Educação, que aqui recordamos (ver capítulo 2., secção 2.1.1.):

- (i) *políticas linguísticas de expetativa*, as que optam pelo *statu quo*. A língua do colonizador permanece como língua da instrução e com o estatuto de língua oficial;
- (ii) *políticas linguísticas de contributo* que optam pela abertura a novos espaços para as línguas africanas sem questionar o estatuto da língua do colonizador como língua oficial, por exemplo: educação não formal e alfabetização em línguas africanas; introdução das línguas africanas na escolarização formal; investigação em línguas africanas e sua promoção;
- (iii) *políticas linguísticas de engajamento*, as que defendem a transformação da política colonial, através da redução do campo de utilização da língua colonial, em prol das línguas africanas, num espaço oficial bilingue ou mesmo plurilingue, assim como a utilização de línguas africanas como línguas de instrução na educação básica formal e não formal (cf. Sagara, 2008, p. 55).

Vários países africanos tomaram a iniciativa de introduzir as línguas nacionais nos seus SEs, acreditando tratar-se da estratégia mais eficaz para integrar os valores e as línguas autóctones na Escola, conferindo-lhes um estatuto efetivo (e afetivo).

Também a *Académie Africaine des Langues* (ACALAN), baseando-se na perspetiva estratégica do multilinguismo funcional convivial (ver capítulo 2), decidiu apoiar os Estados membros da União Africana, para desenvolver SE adaptados às realidades locais que permitam valorizar, a nível nacional, o conjunto das línguas em presença, a nível regional, as línguas transfronteiriças veiculares, incluindo aqui as línguas da colonização que sejam línguas de trabalho na União Africana e, ao nível de todo o continente africano, as línguas



autóctones de comunicação em parceria com as línguas não africanas do continente (cf. Sagara, 2008, p. 68).

De igual forma, também Timor-Leste se mostra atento à sua política linguística. Com a promulgação da Lei Orgânica do Ministério da Educação (Lei n.º 14/2008), são cometidas a este organismo, entre outras, as seguintes atribuições: (i) “Consolidar o uso das Línguas Oficiais no sistema de educação e Ensino, nos termos definidos pela Lei de Bases da Educação, enquanto pressuposto de desenvolvimento de todo o sistema educativo” (Artigo 2.º, alínea b), mas também (ii) “promover, apoiar e difundir uma política linguística que contribua para o fortalecimento da identidade e da unidade nacionais, através da promoção da diversidade linguística timorense e através da promoção das suas línguas de educação e conhecimento” (artigo 2.º, alínea r) (ver anexo 9.2.2.).

No seguimento destas atribuições, propomo-nos agora estudar a relação entre a paisagem plurilingue timorense e os discursos que orientam a sua política linguística educativa (de que os artigos anteriormente citados fazem eco). Para o efeito, começaremos por analisar cinco documentos relevantes para a política a seguir e, posteriormente, relacioná-los-emos com os resultados obtidos na descrição da situação sociolinguística em contexto social alargado. Seleccionámos, para perceber de que forma a paisagem linguística de Timor-Leste, anteriormente caracterizada, é considerada nos documentos reguladores do sistema educativo deste país, os seguintes documentos:

- *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030 (PENE)*, que se integra num documento mais amplo o *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030 (PEDE)*, por se tratar do primeiro documento em que é analisada, de forma abrangente, a situação educativa de Timor-Leste, mas ainda porque nele se incluem algumas das disposições de um outro documento intitulado “Política Nacional de Educação 2007-2012”<sup>129</sup>.

---

<sup>129</sup> Este documento foi produzido no início do IV Governo Constitucional. Quando este se esgotou, em 2012, o documento deixou de surtir efeito, tendo sido entretanto substituído pelo PENE (ME, 2011b).

Além deste, quatro outros documentos reguladores do ensino do 1.º e 2.º ciclos, até há pouco designado por Ensino Primário,<sup>130</sup> anteriores a 2008, foram selecionados, a saber:

- *Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário (PCNEP)* (MEC, 2005) (anexo 9.2.3.);
- *Programas de Tétum* (EDCEP, 2005b, 2006b) (**PT**);
- *Programa de Língua Portuguesa (PP)* (anexo 9.2.4.) para o Ensino Primário (EDCEP, 2005a, 2006a);
- *Lei de Bases da Educação* (Lei n.º 14/2008 de 29 de Outubro) (**LBE**) (GOV, 2008).

Para a análise destes documentos, utilizámos uma análise documental aberta, na medida em que as categorias emergiram aprioristicamente, através de procedimentos dedutivos, a partir do quadro de referências teórico (ver capítulo 3).

Em Timor-Leste, a Política Nacional de Educação, documento posteriormente substituído pelo PENE, e a Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008) constituem, atualmente, a base para as orientações estratégicas, políticas e legais do Setor Educativo, tal como se pode ler no PENE (ME, 2011b, p. 67). A Lei n.º 14/2008 foi “aprovada pelo Parlamento Nacional a 29 de outubro de 2008 e baseia-se nos princípios fundamentais da Constituição e na Política Nacional de Educação, fornecendo a base legal para a reforma do sistema de ensino” (GOV, 2008, p. 57).

Da análise realizada ao PENE, mas circunscrita ao 1.º e 2.º ciclos, podemos retirar pouca informação no âmbito da Política Linguística (Educativa). Autoriza-nos, contudo, a retirar algumas ilações, de seguida elencadas:

- Reconhece-se que um **sistema educativo** (SE) de alta qualidade é o contributo mais importante para o desenvolvimento da “nação próspera, harmoniosa e democrática” (ME, 2011b, s/p.), em que este país deseja vir a converter-se, mas

---

<sup>130</sup> O Ensino Primário começou por integrar os 6 primeiros anos de escolaridade, embora atualmente se considere 1.º e 2.º ciclos de escolaridade, como fazendo parte dos 9 anos de escolaridade obrigatória. Debruçamo-nos sobre estes 6 anos de escolaridade pelo facto de, no início do nosso estudo, ser o único nível de ensino com currículo definido. Hoje em dia já existem os currículos para os restantes níveis.

também como potencial para ajudar as famílias e as comunidades a participar no desenvolvimento futuro da Nação, tal como se pode ler na Introdução ao documento, redigida pelo Ministro da Educação, à época.

- No que se refere aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, de acordo com os dados, o país está próximo de alcançar um desses Objetivos no que se refere à conclusão do ensino primário universal, “já que 93% das crianças que têm entre 6 e 12 anos de idade estão matriculadas na escola” (idem, p. 30). Existe, contudo, um grande problema na sua frequência regular, atribuída, entre vários fatores a: distância casa/escola, obrigação de trabalhar para a família (por exemplo, na altura das colheitas), doenças, despesas relacionadas com a Escola, fatores climáticos, etc. Assim, os alunos que deveriam concluir o 1.º e o 2.º ciclos em 6 anos, acabam, em média, por fazê-lo em 11,2 anos.
- No âmbito do **Currículo**, temos a considerar a reintrodução e implementação de um “novo currículo”<sup>131</sup>, com novas abordagens e com novas línguas oficiais” (idem, p. 40) que, entretanto, assumiram o estatuto de línguas de instrução. Atualmente, “há preocupações significativas sobre a adequação do currículo e sobre a capacidade dos professores de o implementar de uma forma que potencie adequadamente a aprendizagem dos alunos” (idem, p. 39).
- No que respeita à **proficiência linguística**, muitos professores e diretores têm expressado “a sua preocupação relativamente à falta de competência dos professores no uso das línguas oficiais de instrução e, conseqüentemente, a dificuldade que sentem em promover a aquisição linguística dos alunos e a aprendizagem noutras áreas do currículo” (idem, p. 40).
- Quanto à **Formação**, os professores receberam-na no decorrer da implementação do novo Currículo, particularmente, na área da Língua (Portuguesa), da Matemática e das Ciências e das metodologias de ensino. A Lei de Bases da Educação estabelece, como qualificação mínima para lecionar neste

---

<sup>131</sup> Este “novo currículo” refere-se ao Currículo (2005/2006) que veio substituir o Currículo indonésio.

nível de ensino, o bacharelato, embora se constate que a maior parte dos docentes não possui a habilitação requerida.

Face a esta situação, propõe-se o Governo de Timor-Leste fazer, com a colaboração dos parceiros de desenvolvimento, “uma revisão aprofundada do currículo do 1.º e 2.º ciclo por forma a colmatar as deficiências em termos de conteúdo e abordagens pedagógicas que estão a ser detetadas” (ME, 2011b, p. 88); isto é, “para promover um processo de ensino e aprendizagem melhorado e para atingir os princípios e objetivos estabelecidos para o novo sistema de Ensino Básico” (idem, p. 40), decorrendo muitas destas alterações da introdução da Lei de Bases da Educação de 2008. Ora, a revisão dos currículos pode ter um impacto direto nas escolhas das políticas linguísticas, no seio do sistema educativo.

Verifica-se, contudo, que relativamente ao texto da Política Nacional de Educação 2007-2012<sup>132</sup>, o PEDE nada tem de inovador relativamente à diversidade linguística, cultural, étnica e religiosa existente neste país, referindo apenas aspetos enunciados na Lei de Bases da Educação.

Os objetivos gerais para uma Política Educativa para o Ensino Básico, de acordo com Política Nacional de Educação e transcritos no documento em análise, preveem o acesso a este nível de ensino aos seis anos; ser proficiente nas línguas oficiais e também em língua inglesa, após nove anos de escolaridade; possuir sólidas competências em matemática e literacia nas restantes competências básicas; e, finalmente, adquirir os valores fundamentais da história, da identidade e da cultura nacionais. Estes objetivos basear-se-ão em princípios como (ver figura 90):

- a universalidade, obrigatoriedade e gratuidade;
- aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser

---

<sup>132</sup> “Os professores têm de estar preparados para trabalhar com grupos de alunos cada vez mais heterogéneos, nomeadamente em termos de língua materna, género, etnia, confissão religiosa e competências” (MEC, 2007b, p. 6).

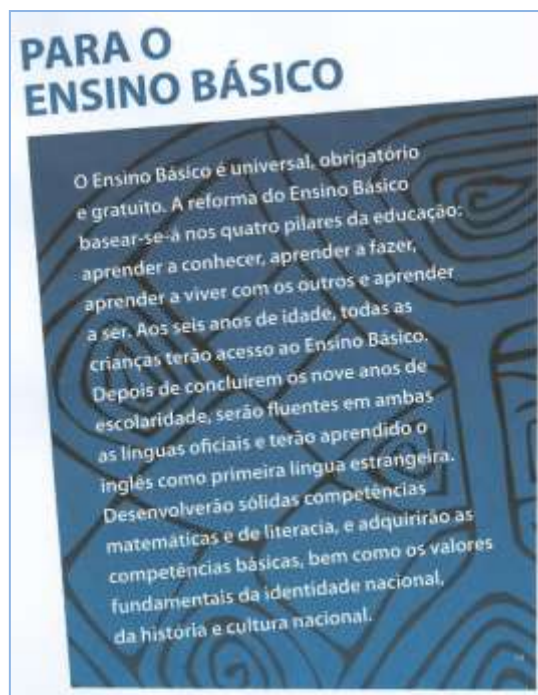


Fig. 90. Objetivos e princípios da reforma do ensino básico no PENE (ME, 2011b, p. 19)

Retomemos, agora, os restantes quatro documentos que seleccionámos para a nossa análise documental: **PCNEP** (MEC, 2005); os Programas de Tétum (**PT**) e de Português (**PP**) para o Ensino Primário (EDCEP, 2005a, 2005b) e a Lei de Bases da Educação (**LBE**) (GOV, 2008).

Procedeu-se à sua análise (ver anexo 10.3) tendo como temas: “Línguas no processo de Ensino” e “Operacionalização curricular” (ver capítulo 3). Posteriormente, identificaram-se as seguintes categorias para o primeiro tema: línguas oficiais (estatutos e funções) e línguas não oficiais (estatutos e funções), o que implica ter como subcategorias o tétum e o português e as línguas nacionais e as línguas estrangeiras. No que respeita ao segundo tema, Operacionalização Curricular, subdividimo-lo em outras duas grandes categorias: finalidades escolares e abordagem didática. Estas integram respetivamente as seguintes subcategorias:

- Finalidades escolares: identidade, socialização, compreensão do mundo, formação pessoal, relação Escola/Comunidade e aquisição de conhecimentos;

- Abordagem didática: perspectivas didáticas, relação entre línguas, transversalidade, diversidade linguístico-cultural, público, nível de proficiência, carga horária e gestão do tempo.

A tabela 94 dá conta, de forma sistemática, das nossas categorias de análise:

TEMA	CATEGORIA	SUBCATEGORIA
Línguas no processo de ensino	Línguas oficiais	Tétum
		Português
	Línguas não oficiais	Línguas nacionais
		Línguas estrangeiras
Operacionalização curricular	Finalidades escolares	Identidade
		Socialização
		Compreensão do mundo
		Formação Pessoal
		Relação Escola/comunidade
		Aquisição de conhecimentos
	Abordagem Didática	Perspetiva Didática
		Relações entre Línguas
		Transversalidade
		Áreas de aprendizagem/domínios
		Diversidade linguística-cultural
		Destinatários
		Carga horária
		Gestão do tempo
		Nível de proficiência

Tabela 94. Categorias da análise documental realizada aos documentos reguladores da Política Linguística Educativa Timorense

#### 4.3.2. As línguas no processo de ensino: funções e estatutos

De acordo com a análise realizada, constatamos que, nos documentos selecionados apenas existem referências ao Tétum e ao Português, ainda que o PCNEP refira a “grande diversidade linguística” (MEC, 2005, p. 14) e “mais de 30 dialetos” (idem) e o PT “as outras línguas do país” (EDCEP, 2005b, s/p.). O PP parece aludir, ainda que muito brevemente e de forma ténue, à comunidade da CPLP e à lusofonia, ao referir que a “Língua é um sistema organizado, cujas regras permitem a comunicação entre os falantes dessa mesma Língua” (EDCEP, 2005a, p. 4), no caso

presente, o português, remetendo assim para todo o espaço onde se utiliza este idioma.

De uma forma mais explícita, aparecem referências à diversidade linguística e cultural de Timor-Leste, quer no PNCEP, através de afirmações como

“Como sociedade multicultural que somos devemos **proteger, promover e respeitar as diversas culturas e línguas de Timor-Leste garantindo a promoção dessa diversidade cultural** e a sua partilha com outras partes do mundo. Os estudantes e os professores de Timor-Leste vêm do contexto das **diversas etnias**. Devem **respeitar e apreciar as culturas e as línguas** dos seus companheiros” (MEC, 2005, p. 15, destaque nosso),

quer na **LBE** (GOV, 2008): “Os planos curriculares do ensino básico (...) devem ter uma estrutura no âmbito nacional, (...) podendo acrescer a essa estrutura **conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais e locais** (...) autorizados pela tutela (...)” (artigo 35.º 3; destaque nosso).

Já no que se refere aos estatutos e funções do português e do tétum, o PP não lhes faz qualquer referência. Os restantes documentos identificam-nos como **línguas oficiais** e como **línguas de instrução** (“Tétum e Português são línguas de instrução a serem usadas e ensinadas nas escolas Primárias”, PCNEP, MEC, 2005, p. 14) ou **línguas de ensino**: “poderão integrar o sistema educativo timorense os estabelecimentos de educação e de ensino que utilizem como línguas de ensino as línguas oficiais de Timor-Leste” (LBE, artigo 57.º.1; ver ainda artigo 8.º). O tétum e as demais **línguas nacionais** aparecem, neste quadro, com a função de “**auxiliares pedagógicos** quando necessários, particularmente nos primeiros anos” (PCNEP, MEC, 2005, p. 14; destaque nosso), enquanto a língua materna do aluno pode “servir de base para adquirir outra língua com eficiência”, sendo que caberá ao professor usá-la(s) e “ (...) o professor usa a língua que o aluno sabe [língua local] para responder a situações reais do quotidiano” (PT, EDCEP, 2005b, s/p.). Na Lei de Bases da Educação (Lei n.º 14/2008), o ensino das **línguas oficiais** surge regulamentado no artigo 12.ºd, “Garantir o domínio das línguas portuguesa e tétum”, assim como o da língua estrangeira, “Proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua Estrangeira” (alínea e).

A língua é encarada, em três dos documentos analisados [PCNEP, PT e PP], como instrumento de formação dos sujeitos e das comunidades. Assim, no PT, a língua é considerada “um instrumento de comunicação de grande importância para o desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano (EDCEP, 2005b, s/p.), mas

também um elemento identitário, porque transmissor cultural (“O domínio das línguas permite acompanhar os diversos aspetos culturais importantes da Nação que se transferem de uma geração para outra geração”, PCNEP, MEC, 2005, p. 14) e elemento de integração na sociedade (“As competências linguísticas permitem ao indivíduo a sua participação ativa na sociedade”, PT, EDCEP, 2005a, s/p.)

Em síntese, quanto ao estatuto, o tétum e o português aparecem com o de línguas oficiais, partilhando-o com a de função de línguas de instrução, enquanto as línguas nacionais surgem com a função de “auxiliares pedagógicos” (com funções que poderíamos designar “de remediação”). Finalmente, aparece ainda uma referência à Língua Estrangeira, embora esta não seja identificada.

No que respeita às funções e tendo em conta a categorização anteriormente proposta, as línguas nos documentos reguladores evocam uma tripla função:

- função cognitiva e psicossocial, enquanto “instrumentos de formação de sujeitos e das comunidades” e de “desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano”;
- de interação social, na medida em que se trata de um “instrumento de comunicação de grande importância” que permite “a comunicação entre os falantes dessa mesma Língua”;
- função identitária, porque transmissoras dos diversos aspetos culturais que se transferem de geração em geração e finalmente de coesão social, permitindo uma “participação ativa na sociedade”.



### 4.3.3. Operacionalização curricular

#### 4.3.3.1. Finalidades escolares

No âmbito da operacionalização curricular e no que se refere às *finalidades* escolares das línguas, o PCNEP inclui dois grandes itens que serão posteriormente desenvolvidos pelo PT e pelo PP, respetivamente:

- o “desenvolvimento da identidade cultural de Timor-Leste através do desenvolvimento das competências linguísticas em Tétum e Português” (MEC, 2005, p. 14)<sup>133</sup>;
- a criação de “situações integradas de ensino e aprendizagem que reflitam os nossos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores através de atividades de socialização tradicional” (idem, p. 15).

O PP vai ter em conta estes conhecimentos que possibilitam a “comunicação com os outros que facilitem a descoberta e a compreensão do mundo e da realidade que está à sua volta” (EDCEP, 2005a, p. 3), focalizando uma língua de abertura ao mundo. Já o PT aponta essencialmente para as questões da identidade, valorizando a aquisição de “competências e conhecimentos necessários de forma a garantir a sua identidade e desenvolver a sua autoestima” (EDCEP, 2005b, s/p.) e apontando para a função do tétum como língua veicular entre os timorenses “com vista a dar resposta às várias necessidades do dia-a-dia dos alunos” (ibidem), desempenhando assim a sua função de estabelecer relações interpessoais.

Quer no PCNEP, quer na LBE, a preocupação em garantir o domínio das línguas oficiais é evidente. Mas cada um destes documentos vai um pouco mais longe. Assim, o PCNEP propõe, além de uma “melhor relação entre a Escola e as comunidades locais” (MEC, 2005, p. 14), como forma de facilitar a manutenção e preservação das línguas (nacionais) locais, “capacitar para uma comunicação, oral e escrita, efectiva, nas línguas portuguesa e tétum em todas disciplinas e para a participação em eventos nacionais e internacionais como, por exemplo, reuniões com pessoas de outros países de língua portuguesa (CPLP)” (idem, p. 12). Por seu lado, a LBE, além de identificar as línguas oficiais, sugere, como já referimos, a “aprendizagem de uma primeira língua estrangeira” (GOV, 2008, art.º 12.º e).

---

<sup>133</sup> O PCNEP reconhece também o “Direito a uma identidade local própria segundo a língua e a cultura local em Timor-Leste” (MEC, 2005, p. 10).

Os objetivos expressos do PT reforçam a ideia, já evidenciada, de que o tétum é a língua veicular por excelência, ao garantir aos alunos “a possibilidade de desenvolver competências, sendo capazes de adquirir mais conhecimentos, recolher e processar informação, bem como exprimir-se livremente e em situações formais e informais” (EDCEP, 2005b, s/p.), enquanto o português é apresentado no PP como a língua de acesso à informação, ao

“desenvolver conhecimentos sobre a Língua que permitam compreender e produzir discursos orais, interagir verbalmente de forma apropriada em diversas situações, ser um leitor assíduo, usar a escrita com correcção, dominar técnicas de composição de vários textos, saber utilizar correctamente algumas regras ortográficas” (EDCEP, 2005a, p. 5).

No que diz respeito às Finalidades escolares das línguas no 1.º e 2.º ciclo, o enfoque é dado às línguas oficiais, o tétum e o português, uma vez que é suposto ambas as línguas promoverem a identidade cultural timorense. É reconhecido que o tétum é a principal língua veicular, sendo um instrumento facilitador do acesso ao conhecimento, conhecimento esse frequentemente apresentado em português, razão pela qual esta língua surge, sobretudo, como objeto de estudo e mediador do conhecimento. Enquanto o tétum se apresenta como uma língua formativa, identitária, socializadora, de interação entre os falantes, promotora de uma certa coesão social -enfim, a língua de casa e da rua, a língua da oralidade - o português, por sua vez, fica muito circunscrito ao espaço escolar, onde se aprende “a ler, a escrever e a contar”. Numa sociedade em que a presença da escrita é tão ténue como a timorense, é ao português que cabe tornar o timorense um “leitor assíduo”, a saber “usar a escrita com correção” e a “dominar técnicas de composição” textual, assim como as “regras ortográficas”, ainda que “compreender e produzir discursos orais” não seja uma competência esquecida. Por outro lado, o português é visto como instrumento de interação em situações mais formais e transnacional porque utilizado na comunicação entre os vários países da CPLP, consubstanciando-se num traço de união entre diferentes povos e culturas.

Quanto à comunicação entre a Escola e as comunidades locais, acreditamos que, tal como é proposto pelo PCNEP, esta permita facilitar a manutenção e preservação das línguas nacionais e das oficiais, sobretudo do tétum, como já verificámos quer através das biografias dos professores, quer através das entrevistas

aos diretores e formadores. A introdução da língua estrangeira permitirá, no nosso entender, uma melhor compreensão do mundo, finalidade para a qual o português também poderá concorrer.

#### **4.3.3.2. Abordagem didática**

Neste quadro, no PP, é, sobretudo, o aspeto didático que está em evidência, ao ser sugerida uma perspetiva funcional para a aprendizagem do português, embora a língua seja considerada, como vimos, meio de acesso ao saber: “utilizar a Língua Portuguesa em diversas situações, com adequação aos contextos, aos interlocutores e com diferentes finalidades, nomeadamente para satisfazer necessidades individuais, quer na escola, quer no meio e na comunidade a que pertence” (EDCEP, 2005a, p. 3).

No PT, é apresentada uma perspetiva mais instrumental da língua, visível na seguinte afirmação: “A língua é um instrumento de comunicação de grande importância para o desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano...” (EDCEP, 2005b, s/p.). Não obstante, é apresentada também uma perspetiva de coesão social e de construção da cidadania: “As competências linguísticas permitem ao indivíduo a sua participação activa na sociedade” (ibidem).

Finalmente, o PCNEP contempla uma perspetiva identitária e sócio cultural (etno-sociolinguística) intergeracional, para as línguas autóctones leste timorenses, uma vez que considera que “O domínio das línguas permite acompanhar os diversos aspetos culturais importantes da Nação que se transferem de uma geração para outra” (MEC, 2005, p. 14).

Assim, qualquer um dos programas sugere uma perspetiva comunicativa, sendo a do português de cariz mais funcional e a do tétum instrumental, mais centrada na interação, sendo apresentada em função de fins práticos que determinam a necessidade de apredender /desenvolver a língua. A perspetiva funcional, com a qual relacionámos o programa de português, prende-se, com a intenção expressa no documento de os aprendentes conseguirem manipular esta língua exógena em todas as situações a que a ela precisem de recorrer, adquirindo assim uma função operatória. Este tipo de abordagem caracteriza-se pelo facto de se identificar, para o processo de ensino/aprendizagem, os conteúdos, incluindo aqui os atos de fala orientados para o fim em vista, as noções, as situações de comunicação, entre outras (cf. Galisson & Coste, 1976). As perspetivas

funcional e instrumental prendem-se, sobretudo, com objetivos específicos, enquanto a perspectiva comunicativa é mais abrangente. No que respeita ao tipo de conhecimento que estas línguas veiculam, ao tétum caberá um conhecimento de cariz mais cultural e etnolinguístico e ao português um conhecimento mais global.

Parece ressaltar das recomendações metodológicas dos documentos em foco uma perspectiva integrada da abordagem destas duas línguas, perspectiva essa que se aponta para a complementaridade de funções que desempenham no desenvolvimento da criança e da sua relação consigo própria e com o mundo. Assim, o PCNEP apela à convivialidade entre o tétum e o português: “articular o desenvolvimento de ambas as línguas por enriquecimento mútuo” (idem, p. 22). O PT insiste em algo pouco explicitado ao longo do documento, “O Tétum é ensinado através do método global e bilingue,”<sup>134</sup> e numa perspectiva comunicativa e instrumental, “dando resposta às várias necessidades do dia-a-dia dos alunos” (EDCEP, 2005b, s/p.). Já o PP parece defender uma perspectiva mais estanque do português, na medida em que não há qualquer convivialidade e/ou coabitação com outra(s) língua(s), propondo na sua abordagem o “treino e uso sistemático” para adquirir competências “que permitirão um progressivo e efectivo domínio da Língua” (EDCEP, 2005a, p. 3). Isto é, dadas as funções que ambas as línguas desempenham no desenvolvimento da criança, é proposta uma abordagem integrada do tétum e do português de modo a promover não só a paridade como a convivialidade entre elas. Contudo, para o tétum é proposto um método global e bilingue e uma perspectiva comunicativa e instrumental, enquanto o programa de português recorre a uma perspectiva mais monolingue e monoglósica e funcional para adquirir competências.

São ainda propostas nos documentos em análise áreas de aprendizagem e domínios. Assim, o PCNEP propõe uma estrutura curricular, contemplando cinco áreas de aprendizagem, entre elas, “as línguas”(português e tétum), cujo objetivo é

“desenvolver nos jovens um conhecimento que lhes permita: compreender e produzir discursos orais; interagir verbalmente de uma forma apropriada nas diversas situações; ser um leitor assíduo; usar a escrita com correcção; dominar técnicas de composição de vários tipos de textos; saber e utilizar correctamente algumas regras gramaticais” (MEC, 2005, p. 25).

---

<sup>134</sup> Esta perspectiva bilingue é retomada do PCNEP onde se aponta, entre outros, como princípios para o Currículo Nacional do Ensino Primário a “educação bilingue, educação em tétum e português e o multiculturalismo, diversidade cultural e sua preservação” (MEC, 2005, p. 13).

Além disso,

“nas disciplinas de Língua (Portuguesa e Tétum) é necessário garantir a cada aluno, no ensino primário, o desenvolvimento de competências específicas no domínio da oralidade (compreensão oral e expressão oral), no domínio da escrita (leitura e expressão escrita) e do conhecimento explícito da língua” (ibidem).

Já o PT encara a existência de um Bloco de Oralidade, mencionado como Falar e Ouvir, outros dois, o de Leitura e o de Escrever (EDCEP, 2005b, p. 3). Finalmente, o PP contempla quatro domínios: Oralidade (Ouvir e falar), Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito (EDCEP, 2005a, p. 3). As vertentes oral e escrita da língua estão contempladas em qualquer dos documentos, à exceção da LBE, assim como o conhecimento explícito da língua, que, no caso do português, será, sobretudo, o funcionamento da língua, dado que o aluno não tem qualquer conhecimento implícito desta; no caso do tétum, este domínio aparece sob a designação de estrutura da linguagem, contemplando estrutura da língua e estrutura da frase. Neste programa, o funcionamento da língua não se constitui como domínio específico, aparecendo juntamente com os conteúdos, previstos para cada ano ou com os indicadores de aprendizagem.

Estes documentos apontam objetivos diversificados. O PCNEP propõe-se (i) “Capacitar os alunos em comunicar efectivamente nas duas línguas oficiais”, (ii) “Preparar os alunos para, a curto e a médio prazos, poderem utilizar a língua mais apropriada e eficaz para aceder às Ciências e Tecnologias” e (iii) contribuir “para a construção de uma nação inclusiva em relação a todas as culturas”, não esquecendo o dever de (iv) “proteger, promover e respeitar as diversas culturas e línguas de Timor-Leste, garantindo a promoção dessa diversidade cultural(...)” (MEC, 2005, pp. 14-15). Já o PT pretende “garantir [aos alunos] a possibilidade de desenvolver competências, sendo capazes de adquirir mais conhecimentos, recolher e processar informação, bem como exprimir-se livremente e em situações formais e informais” (EDCEP, 2005b). O PP deseja “desenvolver competências comunicativas, linguísticas e culturais que lhe permitam [ao aluno] utilizar a Língua Portuguesa em diversas situações” (EDCEP, 2005a, p. 3). Finalmente, a LBE pretende “garantir o domínio das línguas portuguesa e tétum” e “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira” [art.12.ºd) e e)].

A transversalidade das línguas em foco também não foi esquecida, quer no PCNEP, ao aconselhar “associar as aprendizagens às aprendizagens de outras disciplinas” (MEC, 2005, p. 22), quer na LBE, quando considera que

“o ensino-aprendizagem das línguas oficiais deve ser estruturado, de forma que todas as outras componentes curriculares do ensino básico e do ensino secundário contribuam, sistematicamente, para o desenvolvimento das capacidades ao nível da compreensão e produção de enunciados orais e escritos, em português e tétum” (GOV, 2008, art.º 35.8).

Quanto à Diversidade Linguística e Cultural, é também o PCNEP o documento que se posiciona mais abertamente nessa perspetiva, incluindo a Educação para a Cidadania. Os programas são silenciosos quanto a este aspeto, não perspetivando abordagens plurilingues e pluriculturais e não se preocupando em desenvolver uma competência plurilingue e pluricultural<sup>135</sup>, como se poderia prever à luz das atuais tendências e perspetivas europeias de educação linguística.

No que respeita aos destinatários destes programas, o PP explicita que se destina a crianças que “começam a contactar e a aprender a Língua Portuguesa na escola” (EDCEP, 2005a, p. 3), abrindo, deste modo para o ensino do português como língua exógena/não materna, enquanto o PT visa um aluno que já contactou com o tétum e, por conseguinte, procura promover o desenvolvimento da “língua com base nos conhecimentos linguísticos do aluno, reforçando a sua competência comunicativa” (EDCEP, 2005b, s/p.). Tendo em conta os públicos definidos, os níveis de proficiência pretendidos em ambos os programas são diversos: o de português apresenta dois níveis de aprendizagem – “um inicial” e “um nível médio”, enquanto o de tétum não estipula nenhum, preocupando-se em “desenvolver competências”, “alargar os conhecimentos reforçando-lhe a competência comunicativa” (ibidem), assumindo, de certa forma, ser a língua dos aprendentes (“reflecte o desenvolvimento da língua do conhecimento do aluno”).

---

<sup>135</sup> “Competência plurilingue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer” (CE, 2001, p. 231).

A carga horária é mencionada de forma discriminada no PCNEP <sup>136</sup> e no PT de forma mais genérica: “Cinco horas semanais nos primeiros anos de escolaridade, sendo reduzidas à medida que os alunos vão progredindo para dar lugar prioritário ao português nos níveis mais avançados” (EDCEP, 2005b, s/p.). Constata-se, pois, que, a um maior número de horas de tétum, numa fase inicial, vai corresponder um maior número de aulas de português no 5.º e 6.º ano. Contudo, exemplos como o que encontrámos em Díli, onde 675 alunos, do 1.º ao 6.º ano, repartidos por 18 turmas, em 6 salas de aulas, numa escola funcionando em três turnos<sup>137</sup>, desde as 8 da manhã às 17h30, podem ser muito frequentes e inviabilizam o cumprimento dos programas, nomeadamente em termos de distribuição desta carga horária.

Resumindo, tal como temos vindo a referir, o conceito de Educação para Todos, proposto pela UNESCO (2001), por nós já referido no capítulo 2, preconiza que as medidas em educação levem em conta aquilo que caracteriza as sociedades atuais: a coabitação, a convivialidade, o contacto de línguas e culturas em contextos sociais. Da análise aqui realizada aos quatro documentos reguladores das práticas educativas em Timor-Leste, no âmbito do Ensino Básico, constata-se que o PCNEP é o documento que segue mais de perto os princípios acima referidos, expressando uma visão da língua enquanto fator de desenvolvimento sustentado de um Estado/Nação e o que se propõe incrementar uma educação baseada na Diversidade Linguística e Cultural e numa Educação para o Desenvolvimento.

O modo como se definem as línguas a considerar pela escola assenta, antes de mais, num entendimento do próprio sujeito *en devenir*, utilizador dessas línguas. Assim, este recurso às línguas autóctones locais, na sua função de “línguas auxiliares pedagógicas”, é efetivamente muito importante, conforme reconhecem alguns dos documentos observados. Tal implica, contudo, que o professor conheça a(s) língua(s) do local onde ensina. É nesse sentido que gostaríamos de entender melhor a afirmação, que consta do PT, de que “o método de ensino para ensinar a Língua Tétum é usar o sistema da Língua Global e bilingue. Este sistema considera as outras línguas de Timor-Leste e [a]

---

<sup>136</sup> “1.º e 2.º anos: Português (3h) e Tétum (5h); 3.º ano: Português (3h) e Tétum (4h); 4.º ano: Português (5h); 5.º e 6.º ano: Português (6h) e Tétum (2h)” (MEC, 2005, p. 24)

<sup>137</sup> Horário dos turnos: 1.º e 2.º anos das 8 às 10 horas; 5.º e 6.º anos das 10.30 às 14.00 horas e 3.º e 4.º anos, das 14h30 às 17h30.

transição para a nova língua, o Português” (EDCEP, 2005b, p. 5), o que afinal nos leva a questionar se este ensino se faz recorrendo ao tétum e à língua local ou se a uma destas e ao português? E se “o melhor meio para ensinar é através da língua materna do aluno”, de acordo aliás com a resolução apresentada pela Unesco em 1953, a verdade é que não se pode ensinar uma língua sem recurso à sua descrição e normalização linguística e a suportes didáticos. Para ensinar, na perspectiva de escolarizar (Ouvir/Falar; Ler e Escrever) através das línguas maternas dos alunos, é preciso, entre outros fatores, que estas sejam estudadas e sistematizadas pelo INL, de acordo com a função que lhe é atribuída, como já referido, pelo Decreto do Governo 1/2004, que os didatas construam instrumentos numa perspectiva de didática contextualizada das línguas locais, LM dos alunos (por exemplo, produzindo materiais pedagógicos) e que os formadores possam preparar os docentes quer do ponto de vista didático, quer, eventualmente, linguístico, para o efeito.

Refira-se, agora, que no *Programa do V Governo Constitucional 2012-2017*, consta que:

“Ao longo dos próximos 5 anos, o Governo procurará garantir a Introdução das recomendações da *Política de Ensino Multilíngue baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste*, para a aquisição de competências mínimas de literacia e numeracia, nos casos em que a língua constitui uma barreira à aprendizagem e ao sucesso escolar, de forma a desenvolver a participação mais activa dos alunos e enquanto transição sistemática para a aprendizagem das línguas oficiais” (GOV, 2012b, p. 15).

No mesmo sentido, realizou-se em Díli, em Abril de 2008, uma Conferência Internacional sobre Educação, patrocinada pela UNICEF, UNESCO e CARE Internacional, evento esse já posteriormente repetido, o que nos leva a crer que os decisores políticos, naquele país, encaram a possibilidade, agora aqui reforçada no Programa do V Governo, de introduzir uma abordagem multilíngue, optando pelas línguas maternas das crianças na aquisição dos conhecimentos num primeiro momento do seu percurso de alfabetização.

Um outro aspeto a assinalar prende-se com as constantes referências a um país bilingue (tétum/português), parecendo esquecer as restantes línguas. O próprio PT considera o tétum

“como um instrumento de comunicação de grande importância para o desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano e [...] Para isso é preciso que **a língua de ensino e aprendizagem seja do domínio dos alunos**, de



forma a garantir a possibilidade de desenvolver tais competências [...]” (EDCEP, 2005b, p. 2, destaque nosso).<sup>138</sup>

Estas afirmações levam a que nos interroguemos, de novo, não só sobre o lugar que ocupa, na escola, a língua das crianças, como também quanto à função que ela desempenha no processo de ensino/aprendizagem a que o texto se refere.

Uma outra questão se impõe, sobre o que se passa com o domínio oral do tétum, quando a criança chega à Escola. Esta última questão advém de uma certa ambiguidade frásica da afirmação acima transcrita e que nós assinalámos a negrito. O próprio programa parece querer responder à nossa dúvida ao sugerir: “É de extrema importância desenvolver **o ensino de línguas** através da educação formal, **com base nos conhecimentos linguísticos do aluno**, reforçando a competência comunicativa.” (Programa de Língua Tétum, EDCEP, 2005b, p. 2, destaque nosso). Contudo, ao acrescentar “Neste contexto, o presente documento reflecte o desenvolvimento da língua que o estudante já conhece, a língua tétum”<sup>139</sup> (idem), contribui de novo para uma certa indefinição da resposta e por sugerir nova pergunta: será que todas as crianças em Timor-Leste são falantes de tétum, sobretudo antes de iniciarem a sua escolarização formal? É certo, como temos vindo a constatar, que se verifica uma enorme expansão da língua tétum, mas não existirão crianças que apenas dominem a sua língua nacional local? Estas questões parecem-nos pertinentes na medida em que, em Didática das Línguas, a problemática da integração das línguas e dos saberes se tem colocado a três níveis: (i) o da relação entre as diferentes línguas do aluno; (ii) o das ligações entre as aprendizagens escolares e as aprendizagens realizadas em contexto familiar e (iii) por fim, o da articulação entre as aprendizagens linguísticas e as disciplinares (cf. Moore, 2006). Ora, se as abordagens plurilingues valorizam o desenvolvimento de estratégias capazes de contribuir favoravelmente para a articulação entre as línguas e os “transfers” de aprendizagem (idem, p. 223), como poderá então a Escola valorizar e aproveitar os conhecimentos linguísticos que as crianças já possuem e transferi-los com vista a novas aquisições?

Finalmente, um último aspeto a ter em conta refere-se à tipologia das políticas linguísticas que permite criar modelos teóricos que fundamentam e determinam as ações de política linguística educativa e as responsabilidades dos diferentes atores,

---

<sup>138</sup> Tradução do Tétum feita por Luís Costa e Sabina da Fonseca.

<sup>139</sup> Tradução do Tétum feita por Luís Costa e Sabina da Fonseca.

nomeadamente as do Estado. Será que propostas, como as que já anteriormente mencionámos, como as do *“trilinguismo extensivo”* de Tadadjeu ou do *“quadrilinguismo extensivo”* de Tabi Manga, referidas por Feussi (2004) a propósito dos Camarões, são exemplos de eventuais políticas passíveis de serem adaptadas em Timor-Leste, num futuro próximo, substituindo este plurilinguismo convival de Estado? De que modo se poderá gerir a presença na Escola das línguas nacionais, das línguas oficiais e das línguas de trabalho, sobretudo, do malaio indonésio? E como poderão os professores dar resposta a esta diversidade linguística? Tudo questões que esta análise dos documentos suscita e que procuraremos retomar no final deste estudo, com base no nosso estudo empírico.

#### **4.4. A diversidade linguística e cultural nos manuais de Língua Portuguesa**

Passemos agora aos manuais escolares de Língua Portuguesa<sup>140</sup> para os 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, a fim de caracterizar a abordagem da diversidade linguística e cultural que aí encontramos, tal como referimos no capítulo 3 (Metodologia). Ainda que sendo intervenientes neste processo de elaboração dos manuais e considerando que os investigadores são também seres humanos socializados, educados, “enculturados”, portadores de esquemas interpretativos que, dificilmente, eles próprios questionam, como refere Blanchet (2011b), o certo é que pretendemos identificar nos manuais os aspetos que apontam para a diversidade linguística e cultural. Para tal, analisaremos de que modo o plurilinguismo timorense, ainda que o país seja entendido, como já referimos, pela maior parte dos documentos reguladores do sistema educativo, como país “bilingue”, foi aqui percecionado, através da análise dos textos e das atividades propostas.

Se, como refere Maingueneau (1979, citado por Auger, 2011, p. 314), o manual é “simultanément et indissolublement manuel de grammaire et discours sur le monde”, discurso cujo objeto é, sobretudo, o mundo da língua que o aluno está a aprender, ele introduz necessariamente instrumentos e espaços identitários no processo de ensino/aprendizagem. Para a autora acima referida, “cet univers de discours sert de lieu d’inscription aux représentations interculturelles” (ibidem). Procuraremos saber, nesta secção, de que modo os manuais são capazes de (re)produzir e gerir a diversidade

---

<sup>140</sup> Os *Loricos* (1.º ano); *Loricos 2, 3 e 4* (2.º, 3.º e 4.º ano); *De mãos dadas* (5.º ano) e *8 mundos 8 vezes* (6.º ano).

linguística e cultural do contexto para o qual foram produzidos, numa perspetiva de educação para o plurilinguismo, seguindo as recomendações da UNESCO (coabitação, convivialidade, contacto de línguas e de culturas), já referidas.

Se nos restringirmos aos manuais de português, tal explica-se pelo facto de serem os únicos que existiam no âmbito do ensino de línguas, para este nível de ensino, até 2010, data da recolha de dados a que este estudo se refere. Estes manuais, que se destinam aos 6 primeiros anos de escolaridade, foram elaborados em Portugal, entre 2006 e 2008, e são o produto de equipas de trabalho luso-timorenses. Para a constituição destas equipas plurinacionais, o Ministério de Educação de Timor-Leste selecionou elementos ligados ao nível de ensino ao qual o manual se dirigia, tendo por consultor Luís Costa, professor timorense a viver em Portugal, com trabalho reconhecido em prol da difusão do tétum e da cultura timorense. Dado que foram várias as equipas constituídas, a verdade é que nem todas funcionaram com o mesmo grau de eficácia, razão pela qual uma das colegas timorenses, Sabina da Fonseca, acabou por encabeçar a equipa do seu país, cabendo-lhe a ela representar o grupo de autores, quando da aprovação dos manuais pelo Ministério da Educação de Timor-Leste. De início, foi tentada a produção de dossiês a serem aplicados, em regime experimental, mas a iniciativa não avançou, quer pelas dificuldades de implementação no terreno, quer pela demora de *feedback*. De referir que a monitorização destes instrumentos de ensino nunca foi realizada no terreno e que a formação disponibilizada aos docentes foi escassa e esporádica, suportada quase na íntegra pela editora. Mais recentemente, a Escola Superior de Educação do Porto, parceira no Projeto de Consolidação da Língua Portuguesa e responsável pelo acompanhamento pedagógico dos professores, desenvolveu uma ação com esse objetivo.

Retomando o que já dissemos sobre este contexto multilingue e tendo já anteriormente referido as vantagens de participação das línguas autóctones, segundas e outras, nos sistemas educativos de países nessa situação de modo a permitir a sua entrada na Escola, importa voltar a referir que a gestão escolar das línguas é, simultaneamente, pedagógica e ideológica, embora caiba aos governos, em função de imperativos políticos e económicos, decidir a política linguística a adotar. Tal perspetiva implica que os docentes devam estar sensibilizados para a importância de uma didática do plurilinguismo, vista como uma didática integrada de diferentes línguas e baseada em três dimensões: pessoal, metodológica e sociopolítica (Alarcão et al., 2009). Neste contexto, os docentes vão,

igualmente, necessitar, para a sua implementação, de instrumentos pedagógicos adequados, de entre os quais tendem a destacar-se os manuais escolares. Neste tipo de sociedades, com efeito, o valor do manual aumenta, não só devido à dificuldade de acesso a outro material escrito, como também ao elevado número de analfabetos e/ou de iletrados, e ainda devido ao seu papel, enquanto veículo de transmissão e de valorização de conhecimentos e de representações, em relação às línguas/culturas (Zarate, 1993), no decorrer do processo de ensino /aprendizagem. Finalmente, o manual escolar pode ainda funcionar como um instrumento de instrumento formativo ao serviço da requalificação dos docentes.

#### **4.4.1. As vozes dos manuais escolares**

Para a análise dos manuais acima referidos, baseamo-nos em alguns aspetos seleccionados do trabalho desenvolvido por Verdelhan-Bourgade & Auger (2010, pp. 307-312), procurando cruzar algumas das categorias propostas pelos autores com os objetivos específicos da nossa análise, isto é, identificar os aspetos da diversidade linguística e cultural que surgem nos manuais anteriormente designados.

Para tal, elaborámos uma grelha de análise, que a seguir apresentamos (ver tabela 95). Partindo, como já referimos, de uma análise mais global, a *macroestrutura* ou *organização geral*, que inclui o título, a capa e páginas específicas, entendidas como espaço de enriquecimento que complementa o próprio manual, passamos à *Iconografia* (imagens e figuras), à *conceção da ação pedagógica*, na qual se expressam aspetos que podem influenciar os comportamentos quer linguísticos, quer sociais dos aprendentes e onde os *valores* (relacionais, escolares, individuais, nacionais, etc..) podem aparecer de forma mais explicitada para, finalmente, abordarmos os *pontos de vista*: sociolinguísticos (línguas e variedades de línguas apresentadas, representações sobre as línguas ou dos falantes de outras línguas, etc.), socioculturais (presença da diversidade cultural ou da interculturalidade, a cultura ensinada, entre outros aspetos) e, eventualmente, identitários, no caso de o manual induzir determinadas identificações e projeções identitárias ou pretender ensinar a estabelecer a mediar relações entre o Eu e o Outro. Estes diferentes olhares permitem-nos identificar aspetos da transversalidade da língua e

da diversidade etno-sociolinguístico-cultural, através da análise de textos e atividades (ver anexo 8).

Categorias	Subcategorias
1. Macroestrutura	a. Título (data, edição) b. Capa c. Páginas especiais
2. Iconografia: imagens e figuras	<i>Função Estética e lúdica</i>
	<i>Função Demonstrativa</i>
	<i>Função Explicativa</i>
	<i>Função de Aculturação</i>
3. Conceção da ação pedagógica	Valores
4. “Pontos de vista”: sociolinguísticos, socioculturais e identitários	a. Aberturas à diversidade etno-sociolinguística e cultural b. Transversalidade

Tabela 95. Categorias de análise dos manuais

De seguida, analisaremos cada um dos manuais, de forma a dar conta das diferentes categorias de análise e da análise de cada uma das sub-categorias.

#### 4.4.1.1. Macroestrutura

##### a. Título

Os manuais apresentam os seguintes títulos:

- *Os Loricos 1* – A figura do *lorico* representa uma pequena ave que simboliza, na tradição timorense, o saber, e que as crianças conhecem bem. O título, mantendo o determinante, pretende estabelecer a ligação com um livro de atividades para iniciação à língua portuguesa no pré-escolar (“Os loricos vão à escola.”)
- *Loricos 2* – manual de língua portuguesa para o 2.º ano dá sequência ao anterior;
- *Loricos 3* – manual de língua portuguesa para o 3.º ano dá sequência ao anterior

- *Loricos 4* – manual de língua portuguesa para o 4.º ano dá sequência ao anterior e marca o fim de um ciclo.
- *De mãos dadas* – manual de língua portuguesa para o 5.º ano, cujo título sugere cooperação e coesão social.
- *8 mundos 8 vozes* – manual de língua portuguesa para o 6.º ano, cujo título propõe uma abertura ao espaço da CPLP (pouco presente nos documentos reguladores, como anteriormente demos conta).

#### b. Capas

- Editado em 2006, a capa apresenta uma sala de aula, em espaço aberto, tendo ao fundo vegetação frondosa. Um clima propício à aprendizagem é sugerido por um certo ambiente “idílico” da sala (a atenção e a participação das criança, o acesso aos materiais escolares ou a junção de meninos e meninas na mesma carteira). A presença dos loricos é visível (ver figura 91).



Fig. 91. *Os Loricos 1*, 1.ª edição: abril de 2006

- Editado em 2007, a capa de *Loricos 2* parece remeter para o trabalho colaborativo (aqui em torno do desenho de um animal com grande significado simbólico em Timor-Leste, o crocodilo), a solidariedade e a coesão social. De notar ainda o equilíbrio entre géneros (ver figura 92).



Fig. 92. *Loricos 2*, 1.ª edição: julho de 2007

- Esta capa de *Loricos 3* volta a sugerir cooperação e coesão social, mas também identidade necessárias para a (re)construção de um país. Além disso, a variedade dos elementos que ilustram a capa, sugerem precisamente a diversidade, sob várias formas, existente em Timor-Leste (ver figura 93).

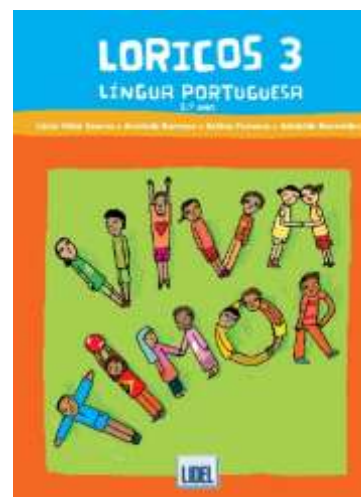


Fig. 93. *Loricos 3*, 1.ª edição: outubro de 2007

- A ilustração da capa de *Loricos 4* sugere o livro como promotor de “viagem” por um espaço muito semelhante àquele em que as crianças vivem. Simbolicamente, a presença do lorico imprime conhecimento a esta viagem centrada no seu país, mas que permite abranger já outros espaços (ver figura 94).

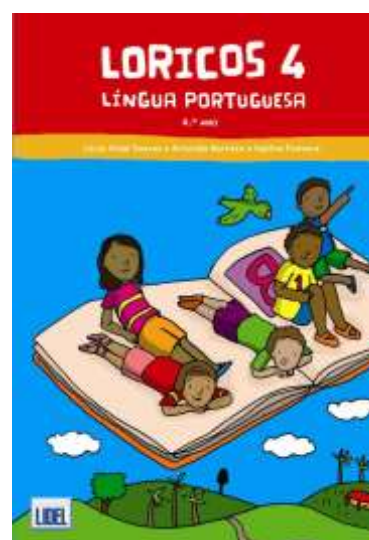


Fig. 94. *Loricos 4*, 1.ª edição: março de 2008

- A capa do manual *De mãos dadas* apela novamente à união entre diferentes elementos (a diversidade existente no país), mas também destaca o papel do livro e das aprendizagens como espaço de conforto e de abrigo. No fundo, uma espécie de alegoria sobre o conhecimento como instrumento facilitador da união entre pessoas, quer a nível local, regional, nacional ou internacional (ver figura 95).

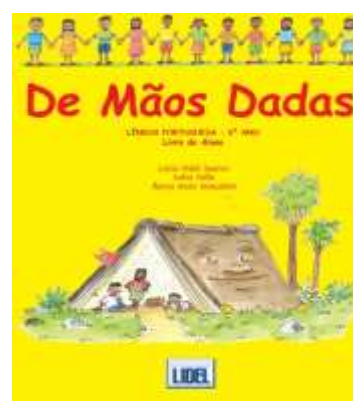


Fig. 95. *De mãos dadas*, 1.ª edição: junho de 2008

- A ilustração da capa sugere uma abertura ao espaço da CPLP (unido através do mar), onde a língua portuguesa é o traço de união entre diferentes territórios e culturas. A diversidade encontra, assim, um elemento de união (ver figura 96).



Fig. 96. *8 mundos 8 vozes*, 1.ª edição: outubro de 2008

### c. Páginas especiais

No que respeita a “Páginas especiais”, encontramos em *Os Loricos 1* a “Biblioteca dos loricos”, e, em *Loricos 2*, “Os loricos vão à Biblioteca”. Qualquer uma destas secções apresenta uma maior incidência em atividades lúdicas, como cantar (canções populares quer de Portugal, quer do período colonial português em Timor-Leste), memorizar (lengalengas ou poemas breves) e identificar as diferenças, entre outras. Permite igualmente o contacto com alguns documentos autênticos e/ou pedagógicos (cartazes da UNICEF e anúncios da Pousada de Maubisse, Restaurante Vila Verde, jornal Semanário, Timor Telecom, Hotel Timor e da companhia aérea *Kako’ak air*) e sugere propostas de atividades lúdicas orientadas para temas como a higiene corporal, a prevenção rodoviária, ou a necessidade de coesão da sociedade.

No manual do 3.º ano, estas páginas especiais surgem em diferentes rubricas contemplando diversificadas propostas de textos para leitura. Assim, “Diverte-te” inclui a realização de atividades de cariz mais lúdico, enquanto “Leituras”, tal como o nome sugere, contempla informação relativa a objetivos do Estudo do Meio, com atividades mais formais. Um outra secção, denominada “Vamos lá investigar”, contempla aspetos relativos à Segurança Rodoviária, à Saúde e Higiene, às Profissões, à Família, por exemplo, e sugere diferentes tipos de atividades.

No manual *Loricos 4* existem dois tipos de páginas especiais incluídas em “Vamos à Biblioteca” e “Anexos Gramaticais”. O primeiro contém textos variados, em prosa e poesia, e o segundo contempla uma síntese dos conhecimentos de funcionamento da língua. Além disso, existem ainda, ao longo de todo o manual, várias rubricas que pretendem



contemplar tipos de atividades menos formais como “Fazer para Aprender”, “Cantar para Aprender”, “Ler para se divertir” ou “Ler para descobrir”, etc.

No manual do 5.º ano encontramos a secção *Biblioteca* com textos variados e contemplando diferentes tipos textuais, tais como biografias de personalidades timorenses, excertos dos Direitos do Homem, Convenção sobre os Direitos das Crianças, lendas (“a lenda de Timor”), fábulas e textos informativos (“Protecção de barreiras de corais”), alguns deles relacionados com o Estudo do Meio. No final é introduzido um “Apêndice gramatical”.

Finalmente, no manual do 6.º ano, surge de novo a “Biblioteca” nos mesmos moldes da do manual do 5.º no que se refere à variedade textual, mas agora mais aberta ao espaço lusófono, propiciando um confronto entre diferentes culturas lusófonas e normas linguísticas diversas. Nela estão reproduzidas várias fábulas dos diferentes países que constituem a CPLP, mas também outros textos (jornalístico, o expositivo, entre outros) que se articulam com problemáticas do Estudo do Meio (Ex: *Timor: o futuro está no mar?* ou *O Planeta precisa de nós*). No final, existe um “Glossário” e um “Apêndice Gramatical”.

Verifica-se, assim, que as “páginas especiais” destes manuais apresentam de início realidades mais próximas dos alunos e que estas se vão alargando à medida que os discentes progridem no seu percurso escolar.

#### **4.4.1.2. Iconografia**

A imagem desempenha diferentes funções nos manuais. De acordo com Masselot-Girard (1994), este tipo de ilustração possui uma quádrupla função:

- *função estética e lúdica* porque ilustra uma dada realidade;
- *função de demonstração* porque permite visualizar o “invisível”, tornando presente o longínquo e aproximando o que está afastado quer no tempo, quer no espaço,
- *função explicativa* na medida em que, segmentando o global complexo em unidades simples e compreensíveis, facilita a sua compreensão;
- *função de aculturação*, representando referências culturais de uma dada sociedade, noutra na qual não existem.

Assim, tendo em conta esta proposta, encontramos nos manuais analisados (Os *Lóricos 1*, *Lóricos 2*, *Lóricos 3*, *Lóricos 4*, *De mãos dadas* e *8 mundos 8 vozes*):

- imagens com uma função *estética e lúdica*. Ainda que o maior número de imagens tenha apenas uma função estética, há algumas que possuem igualmente uma perspectiva lúdica, como é o caso da que apresentamos na figura 97;



Fig. 97. In *De mãos dadas* (Soares, Solla, & Gonçalves, 2008, p. 30)

- imagens com uma *função demonstrativa* que permitem tornar visível o invisível ou aproximar o longínquo, isto é, representar conceitos que não existam na língua tétum, como é o caso de louro/ruivo (figura 98) ou conceitos difíceis de explicar, como a alegria ou a tristeza (figura 99).



Fig. 98. Cabelo ruivo e cabelo louro. In *Os Lóricos 1* (Soares & Barroso, 2006, p. 14)

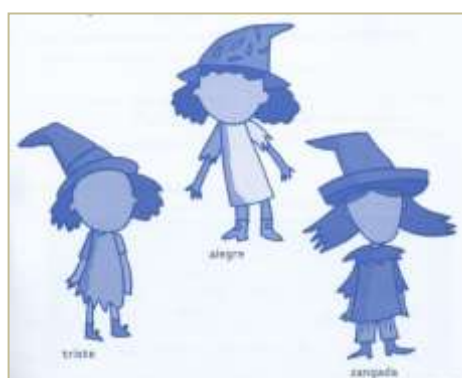


Fig. 99. Desenhar uma bruxinha triste, alegre e zangada. In *Lóricos 4* (Soares, Barroso, & Fonseca, 2008, p. 53, Caderno de Exercícios)

- imagens com uma *função explicativa*, segmentando o global complexo em unidades simples e compreensíveis: fazer, por exemplo, corresponder a palavra à imagem ou vice-versa (ex: histórias em imagens) (figura 100).



Fig. 100. In *8 mundos 8 vozes* (Soares, Solla, & Fonseca, 2008, p. 34)

- imagens com uma *função de aculturação*, alicerçando referências culturais comuns a uma sociedade, como é o caso de “burro”, animal que não existe em Timor-Leste (ver figura 101).



Fig. 101. Burro. In *Os Loricos 1* (Soares & Barroso, 2006, p. 141)

Encontramos também a utilização de fotografias locais, como as que a seguir apresentamos, uma com uma criança timorense a vender peixe ou a segurar no produto pescado (figura 103) e uma outra com um *placard* colocado à porta da escola (figura 102), o que permite contextualizar com maior rigor o processo de ensino/aprendizagem do português e ancorá-lo no seu contexto de circulação:



Fig. 102. Painei à porta de uma escola em Baucau. In *Loricos 2* (Soares, Barroso, & Fonseca, 2007, s/p.)



Fig. 103. Menina timorense. In *De mãos dadas* (Soares, Solla, & Gonçalves, 2008, p. 7)

A imagem pode participar, deste modo, na construção de uma competência semiótica, podendo ainda suscitar a reflexão sobre as línguas e as culturas em presença.

Vejamos, a este propósito, o quadro de Aldemir Martins (1922-2006) (figura 104), pintor brasileiro, utilizado para ilustrar “A lenda de Cantagalo” de S. Tomé e Príncipe, no manual *8 mundos 8 vozes* (2008, p. 29).

Segundo esta lenda, “todos os galos do mundo refugiavam-se naquela ilha por ser uma terra lindíssima e boa para viver.”



Fig. 104. Imagem do galo. In *8 mundos 8 vozes* (Soares, Solla, & Fonseca, 2008, p. 29)

Esta afirmação despertará a atenção de qualquer aluno de Timor-Leste, dado que a figura do galo está muito presente na sociedade e no imaginário timorense, tal como está, simultaneamente, na do português, do brasileiro e do santomense. No quadro, o animal apresenta-se desenhado com um traço forte e cores vivas, características pictóricas que podemos encontrar em alguns quadros timorenses e, eventualmente, noutros

santomenses, existindo, por certo, outras características que os distinguem. Ora, este tipo de reflexão permite estabelecer diversas pontes, a partir de um tema comum, entre diferentes contextos linguísticos e culturais (Timor-Leste, Brasil e S. Tomé, eventualmente Portugal), através da língua portuguesa.

#### **4.4.1.3. Conceção da ação pedagógica: valores**

Verifica-se, em todos os manuais analisados, a referência a determinados valores como o da família, da religião e da amizade. Em *Loricos 2* surge igualmente o valor da coesão social (“A união faz a força”) que reaparecerá repetidamente noutros manuais (*Loricos 4, De mãos dadas*).

Além destes, nos livros escolares dos primeiros anos, encontramos alguns dos valores ainda muito próprios da sociedade timorense, como, por exemplo, o respeito pelos mais velhos, a solidariedade e a partilha. A sociedade timorense coloca, como já referimos anteriormente, os seus cidadãos mais velhos (“katuas”) num lugar cimeiro, aos quais os mais novos devem manifestar grande respeito. Por outro lado, esta sociedade, mercê talvez da luta que enfrentou pela sua libertação, parece ter reforçado valores como o da solidariedade e o da partilha quer no seio família, quer, por vezes, fora dela.

Já em *Loricos 3* e *Loricos 4, De mãos dadas* e *8 mundos 8 vozes* retoma-se a valorização da escola, do trabalho, bem como dos saberes dos mais velhos e do comportamento ético.

#### **4.4.1.4. Abordagem sociolinguística e cultural**

A competência plurilingue e intercultural (cf. Moore, 2006; CE, 2001; Byram, Zarate, & Neuner, 1997) é perspectivada nos manuais em qualquer dimensão dos repertórios dos aprendentes (e não apenas nas suas dimensões estritamente linguística ou códica), uma vez que, oralmente, as crianças podem exprimir-se recorrendo quer à sua língua materna, quer ao tétum, tal como é proposto no Livro do Professor de *Os Loricos 1*. O recurso à língua materna dos alunos não nos parece problemático, se não for constante e sistemático, pelo que o próprio Livro do Professor incentiva o professor a fazê-lo. Como disse Koichiro Matsuura na sua mensagem, no dia Internacional da Língua Materna,

“a Língua Materna seja ela qual for, é entre todas as línguas faladas no mundo, a mais importante para o início do desenvolvimento emocional e cognitivo. É aquela através da qual aprendemos a nomear, a designar o nosso universo pessoal (...). A sua utilização neste início do ano escolar (...) pode ser tranquilizante e securizante” (2008, p. 6).

No que respeita à produção escrita, é proposto aos alunos a recolha de textos da literatura oral e a sua transcrição para português. Vejamos alguns tipos de atividade:

- (i) “Procura uma fábula da tua região. Pede aos mais velhos que te contem uma e escreve-a. Podes ilustrá-la. Depois de ser corrigida pelo teu professor, pode ser lida à turma e afixada na sala de aula” (*De mãos dadas*, Caderno de Exercícios, p. 50);
- (ii) “Procura outra lenda e escreve-a no teu caderno” (idem, p. 85);
- (iii) “Se quiserem podem fazer um calendário das diferentes festividades do vosso país” (*8 mundos 8 vozes*, Caderno de Exercícios, p. 21);
- (iv) “A partir dos conhecimentos que têm dos diferentes distritos do vosso país (línguas, usos e costumes, festas, etc.) façam uma ficha informativa, por distrito” (idem, p. 21);
- (v) “Agora que já sabem o que é uma entrevista, façam, em grupo, um guião de entrevista aos vossos avós ou familiares mais velhos para descobrirem outros aspetos da História de Timor-Leste” (idem, p. 54).

A realização destas tarefas permite promover a convivialidade entre o português e o tétum e as restantes línguas nacionais.

A valorização das línguas e das culturas locais e nacionais faz-se não só através de atividades como as que acabamos de enumerar, onde há recolha e valorização dos aspetos linguísticos e culturais locais/regionais/nacionais (figuras 105 e 106), mas também através da utilização de palavras em outras línguas, como é o caso do fataluco, com *aiakalunu*, *metchi lakumorree* ou, em tétum, como *coconaba*, *Maromak sei tulun nia!*; *Lorosae* e *Loromonu*, *Taco Mane*, *Taci Feto*, *Rai Klaran*, *malae*, *Timor-oan*, *kadó* entre outras (*8 mundos 8 vozes*).



Fig. 105. Anúncio de companhia aérea. In *Os Loricos 1* (Soares & Barroso, 2007, p. 132)



Fig. 106. Panfleto para divulgação de artesanato timorense. In *Loricos 4* (Soares, Barroso, & Fonseca, 2008, p. 18)

A inclusão da representação da árvore das línguas nacionais de Timor-Leste associada a espaços onde as mesmas são utilizadas (ver figura 107) pode ser entendida como uma forma de as prestigiar, contrariando a representação negativa que frequentemente encontramos nos nossos informantes acerca desta diversidade. A apresentação do anúncio da companhia aérea, onde além do português é utilizado o tétum, pode ser também uma forma de reconhecer a importância deste parceria. A própria permissividade na utilização das línguas locais que encontramos no Livro do Professor e que decorre da função atribuída às línguas nacionais pelo PCNEP (MEC, 2005, p. 14) “como línguas auxiliares pedagógicas”, vem facilitar o processo que permite “desenvolver o sentimento de identidade nacional e o orgulho nas línguas maternas em uso em cada comunidade, criando uma base cultural sustentável para as aprendizagens escolares, nomeadamente, da língua portuguesa”, tal como propõe o mesmo documento (idem, p. 11). Para além destas situações de co-presença em que os significados não se repetem nas duas línguas, ocorrem também situações de coabitação linguística como, por exemplo, no caso do passaporte, onde inglês e português se encontram lado a lado, em formato de tradução (ver figura 108).





Outras sugestões, como a de conversar sobre as bandeiras de diferentes países, indicando as que representam espaços onde se fala português, ou ler o nome e colorir os países que são vizinhos de Timor ou ainda aqueles que pertencem à CPLP, são formas de integrar aspetos geopolíticos e linguísticos na sala de aula. A utilização de documentos que as crianças conhecem em tétum (ver figura 109) e que reencontram nos manuais em português (ver figura 110), reforça a convivialidade entre as línguas e permite um acesso mais fácil ao texto.



Se os manuais dos primeiros anos se centram no espaço timorense, progressivamente esse espaço abre-se a outros países de língua oficial portuguesa, confluindo para o manual do 6.º ano.

Desta análise da abordagem sociolinguística e cultural a estes manuais, é visível:



- a utilização de “palavras transparentes” de modo a facilitar e promover a intercompreensão, sobretudo, entre o tétum e o português: escola (eskola), missa (misa), igreja (igreja), janela (janela), alface (alfase), café (kafe), tais (tais)...;
- a utilização de um léxico comum a outras disciplinas: divisão administrativa (*suco*, distrito, *knua* ...), chefes locais (*liurai*, chefe de posto...); quantidade (dúzia, meia dúzia,...);
- designações topográficas (Ermera, Viqueque, Maubisse, Baucau...), hidrográficas (Ribeira de Lois, Ribeira de Irabere, Ribeira de Laleia, etc.) e orográficas (Monte Leolaco, Monte Ramelau, Monte Cablaque), de equipas de futebol (Porto Taibessi), nomes de bebidas (*tuaka*) e de comidas (*tukir*, *saboko*...);
- o recurso a materiais escritos e icónicos de Timor-Leste e a escritores timorenses que traduzem vivências nacionais e nos quais surgem termos lexicais próprios do português daquele país (*beiro*, *microlete*, *salenda*, *tukir*, *tais*...). Esta situação permite comparar não só aspetos do português europeu como de outros espaços, como o de Timor-Leste;
- recurso a hábitos timorenses, como seja os alimentos que compõem as refeições e a forma de os confeccionar, por exemplo, comer arroz, ou batata-doce ou mandioca acompanhado por ovo frito (estrelado) ao “matabicho”(pequeno almoço) ou fazer “tukir” de carne ou “saboko” de peixe.

A valorização das variedades do português e das línguas nacionais, nos manuais de nível elementar, passa principalmente pelo léxico, que surge associado a:

- topónimos e às línguas que aí são utilizadas: *Tibar* (tétum e mambai), *Manatuto* (galolen), *Viqueque* (tétum terik), *Nitibe* (baiqueno), *Ailéu* (mambai), *Baucau* (macasai), *knua de Caicoli* (macasai et mediki), *Ataúro* (raclungo), *Oe-cusse* (baiqueno), ... ;
- objetos: *salenda*, *tais*, *microlete*, *beiro*, etc.
- nomes de personagens: *Mirkit*, *Nessi*, *Ximenes*, etc.
- jogos: *kaleik*, *dalak*, jogar à tapa;
- nomes de equipas de futebol: Porto Taibessi,
- gastronomia: *tukir*, *saboko*, ... ;

- léxico do português utilizado em Timor-Leste: *lorico, microlete, salenda, tais, tebedai, kako'ak, jogar à tapa, subdistrito, beiro, matabicho*, etc.;
- Publicidade: *Kako'ak air*, Hotel Timor, etc.

De igual modo, nos manuais de nível intermédio, o léxico desempenha um papel de ponte interlinguística e intercultural através de:

- apelidos e nomes próprios: *Iça-Dato-Balupa; Tchau-noi-hoiku e Iriku-hoi-hoiku; Taur Matan Ruak; Justino Laina Nhndela; Ngunga, Maomé...*;
- expressões tais como: *maromak sei tulun nia!*<sup>141</sup>, *Taci mane*<sup>142</sup>, *Taci fetu*<sup>143</sup>, *landins (malae metan)*,<sup>144</sup>
- nomes de frutos: *rumbili, kalir, coconaba* (tétum); *metchi; aiakalunu; lakumorree* (fataluco)...;
- nomes de animais e plantas: *toqués, laco, casuarina, gondões*, etc.

Os manuais incluem também textos de autores de diferentes nacionalidades, o que permite espriar os horizontes dos aprendentes a outros contextos pertencentes ou não ao espaço lusófono, articulando realidades locais com outras mais globais. Vejamos a tabela 96:

---

<sup>141</sup> Que Deus te proteja!

<sup>142</sup> mar macho.

<sup>143</sup> mar fêmea.

<sup>144</sup> estrangeiro preto (pessoas que vinham, sobretudo, de Moçambique).

Autores	Manuais						Total
	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	
alemão	0	0	0	0	1	0	1
angolanos	0	0	0	3	1	7	11
americanos/ inglês	0	0	0	0	2	1	3
brasileiros	2	2	4	1	1	6	16
cabo-verdianos	0	0	0	0	1	2	3
franceses	0	0	0	0	3	0	3
guineenses	0	0	0	0	0	3	3
italianos	0	0	0	1	0	0	1
moçambicanos	0	0	0	1	2	5	8
portugueses	4	8	17	15	14	11	69
santomenses	0	0	0	0	0	3	3
timorenses	1	2	5	4	13	9	34
Total	7	12	26	25	38	47	

**Tabela 96. Autores cujos textos surgem nos manuais**

É nesse sentido que, nos manuais de nível mais avançado, se podem encontrar:

- documentos autênticos e pedagógicos onde aparecem outras línguas, isoladamente ou coabitando com outras. É o caso de: “*el agua, fuente de vida*” (espanhol) [imagem das Nações Unidas, in *Loricos 4* (p. 24)]; passaporte (português/inglês) (ver figura 108, in *8 mundos 8 vozes*, p. 6); cartaz publicitário do filme *Pirata das Caraíbas* (português/inglês, in *8 mundos 8 vozes*, p. 27), ou ainda este *cartão de desembarque* (ver figura 111) exigido à entrada em Timor-Leste (tétum, inglês e português, in *8 mundos 8 vozes*, p. 62):

CARTÃO de DESEMBARQUE KARTAUŃ TAMA RAI LARAN ARRIVAL CARD		República Democrática de Timor-Leste Departamento de Migração	
Apelido Naman familia Family Name	<input type="text"/>	Nome Naman Given Names	<input type="text"/>
Data de Nascimento Data Nane Date of Birth	DD / MM / YY <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	Sexo Sex	M <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/>
Nacionalidade Nacionalidade	<input type="text"/>	País / Cidade Nascimento Fatin Mone Country / City of Birth	<input type="text"/>
Posto de Entrada Fatin Tama Port of entry	<input type="text"/>	Nº Passaporte Passport Nº	<input type="text"/>
Porto / Cidade de Embarque Mai hui Portu/Cidade nebe Port / City of embarkation	<input type="text"/>	Data de entrada Data Tama Entry date	<input type="text"/>
Próximo Porto / Cidade de desembarque Cidade/Portu nebe alu Ba Next City / Port of Disembarkation	<input type="text"/>	Morada / Hora fatin / Address Em / Ita / in Timor-Leste	<input type="text"/>
Declaro que tod@s os dados constantes deste formulário (frente e verso) são correctos, completos e correspondem à verdade. / Hau declaru katak resposta sira nebe hau to nee jolo no kumpato tai hau nia hatene. / I declare the answers given on this form (front and back) are complete and true and correct to the best of my knowledge.		Prestar falsas declarações em qualquer parte deste formulário (frente e verso) pode ser considerado uma ofensa de acordo com as leis de Timor-Leste e poderá resultar em acção judicial e / ou cancelamento do visto. / Falso statements in any part of this form (front and back) may constitute an offence under Timor-Leste law and may result in prosecution and / or visa cancellation.	
Data Data <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>		Assinatura Signature <input type="text"/>	
Responda ao seguinte se NÃO for cidadão Timorense Answer the following if you are NOT a Timorese Citizen		Autorização de Residência Nº Residence Permit Nº <input type="text"/>	
Só Residentes Residents Only		Válido até / Expiry date DD / MM / YY <input type="text"/> / <input type="text"/> / <input type="text"/>	

Fig. 111. Cartão de desembarque em Timor-Leste. In *8 mundos 8 vozes* (Soares, Solla, & Fonseca, 2008, p. 62)

- referências a espaços geográficos e à sua situação sociolinguística: *Manleuana* (mambai, tétum), *Dilí* (tétum), *Maubisse* (mambai), *Liquiça* (tocodede), *Laga*, (macassai), *Tutuala* (fataluco), *Oe-cusse* (baiqueno), *Baucau*, (mambai), etc. ;
- referências a outros espaços geográficos com outras línguas: *Nanchang* (província de Jiangxi, notícia de um sítio da internet: sapo.pt, in *8 mundos 8 vozes*, p. 35), “Veneza, cidade italiana” (in *8 mundos 8 vozes*, Caderno de Exercícios, p. 86); “Em Atenas graças à camisola de Figo” (título de um artigo de jornal, in *De mãos dadas*, p. 37), etc. ;
- diferentes aspetos da cultura lusófona – autores, pintores, episódios do quotidiano, jogos, etc., nos diferentes países da CPLP;
- aspetos geopolíticos, como este que apresentamos de seguida (ver figura 112) e que se integra na designada “geopolítica educativa” (cf. Zarate, 1993):



Fig. 112. Bandeiras da CPLP e dos países que circundam Timor-Leste. In *Lóricos 2* (Soares, Barroso & Fonseca, 2007, p. 11)

Além disso, foram introduzidos temas interdisciplinares e transversais relativos a realidades locais, tendo em vista a Educação para a Cidadania, como é o caso da educação sanitária (higiene dentária e corporal, prevenção da malária e de outras doenças) e educação ambiental (cuidados a ter com o lume, as queimadas, a floresta, a preservação das espécies, os direitos dos animais, etc.) e da Segurança Rodoviária. A este propósito, são ainda abordadas questões sobre a igualdade de género e a diversidade (étnica, cultural, religiosa, etc.), como acontece no texto “Diversidade”, (exercício 6, Caderno de Exercícios de *8 mundos 8 vozes*, p. 17): “Na comunidade onde vives também há muita diversidade de pessoas? E de culturas? E de religiões? Tenta explicar essa variedade.” Esta explicação irá culminar com a seguinte proposta: “Também podes fazer uma entrevista a alguns dos teus familiares e amigos para saber o que eles pensam sobre esta questão. Para isso, não te esqueças que é necessário selecionar, além do tema, os objetivos da entrevista...” (p. 18).

O tema da identidade surge abordado de diferentes formas, seja através da localização geográfica do país, seja das cores e seu significado na bandeira, seja através do

hino nacional ou da História timorense (por exemplo, a guerra de “Manufhai”), seja ainda através das línguas autóctones de Timor-Leste.

Em suma, pensamos que dada a diversidade textual e linguística que os manuais parecem propiciar, os aprendentes poderão desenvolver uma literacia plurilingue construída a partir da sua compreensão e utilização de várias normas do português (a de Portugal, do Brasil, dos países lusófonos de África e do próprio Timor) que apresentam diferenças, sobretudo, a nível lexical e sintático.

Os repertórios linguísticos plurilingues dos aprendentes são mobilizados, num nível inicial, através da convivialidade do tétum ou de qualquer outra língua nacional e do português, tal como é sugerido no manual do professor de *Os Loricos 1*, e a um nível mais avançado com a transposição de situações vividas de uma língua para outra.

No entanto, ainda que os manuais se apoiem em conhecimentos e experiências dos alunos, em representar direta ou indiretamente diferentes línguas e religiões, ou elementos culturais (tais como os frutos, os instrumentos, as festas, os jogos, as vivências das crianças, etc.), isso não impede que apresentem aspetos discutíveis no plano cultural e até sociolinguístico, uns de carácter interno, outros de carácter externo. Assim, devemos assinalar, do ponto de vista interno:

- a possibilidade de existir um desfasamento entre os conhecimentos culturais dos aprendentes e o conteúdo de textos apresentados, como seja “fazer a cama”, “pôr a mesa”, “limpar o pó”;
- a referência a objetos e animais que os timorenses não conhecem ou não distinguem. Temos, por exemplo, o desconhecimento do burro (*Os Loricos 1*, p. 141), mas também a indiferenciação entre “osga” e “lagartixa”, duas palavras que, em português, são distintas, designando duas realidades, que, em Timor-Leste, correspondem a um único item lexical: “teki”. Em contrapartida, a designação de louro ou ruivo é a mesma: *fuuk mean* (cabelo encarnado) em tétum e *tchau karase* em fataluco (em que *tchau* significa cabelo e *karase*, amarelo);
- as diferenças entre os sistemas fonológicos entre línguas nacionais e o português deveriam ter sido levadas em conta, para que pudessem ter sido contempladas percursos didáticos facilitadores. Por exemplo, o fataluco não tem o fonema /b/, enquanto o mambai, na região de Ermera, não tem o fonema /f/ (Ex: Kapé por

café), mas, em contrapartida, na zona de Ailéu e Maubisse não tem /p/. Ora, a esses aspetos os manuais não estão atentos, ignorando-os por completo;

- relativamente à perspetiva gramatical, a abordagem é “monolingue”, sem qualquer abertura para as outras línguas que fazem parte do repertório das crianças. Esta perspetiva pode ser justificada, em parte, pela falta de formação dos docentes, ainda muito presos a uma gramática de tipo tradicional, na qual foram escolarizados e que por isso dominam melhor;
- finalmente, as imagens, tendo sido desenhadas por europeus, não permitem prever as reações das crianças. O mesmo se poderia afirmar a propósito daquilo que consideramos como “humor”, sabendo que se trata de um aspeto com forte componente cultural.

Do ponto de vista externo e tendo em conta que o português é a língua utilizada nos manuais de qualquer disciplina, isso dá-lhe uma grande visibilidade em contexto escolar.

Ora, sabendo nós que os professores, sobretudo dos níveis mais avançados, foram formados na Indonésia e que utilizam frequentemente o malaio indonésio como língua de escolarização, tal como alguns reconheceram nas biografias e nas entrevistas, não podemos deixar de manifestar alguma preocupação pela pouca proficiência em português. Por outro lado, tendo conhecimento que não houve uma validação/monitorização deste material, não podemos afirmar que o mesmo seja adequado ao público a que se destina. Esta incerteza poderá ser suavizada em função das respostas dadas pelos docentes nas biografias linguísticas, mas não esclarecida na sua totalidade.

#### **4.4.2. As vozes dos professores**

Passemos agora à análise da informação recolhida sobre os manuais nas biografias linguísticas dos docentes.

No que se refere à sua utilização em sala de aula (tópico 7.1.” Assinale com uma cruz (X) os manuais de Língua Portuguesa que já utilizou”), os resultados são os seguintes (ver tabela 97):

Manual	N.º de utilizadores	Não respondem	Total
<i>Os Loricos 1</i>	26	38	64
<i>Loricos 2</i>	30	34	64
<i>Loricos 3</i>	29	35	64
<i>Loricos 4</i>	34	30	64
<i>De mãos dadas</i>	38	26	64
<i>8 mundos 8 vozes</i>	25	39	64

Tabela 97. Utilização dos manuais em sala de aula

Constata-se que o número de não respostas é quase sempre superior ao das respostas, o que nos leva a acreditar que a distribuição dos manuais é, efetivamente, deficiente. Seguindo a mesma linha de raciocínio, poderemos pensar que *Loricos 4* e *De mãos dadas* são os mais divulgados entre os docentes.

Quando abordados (tópico 7.2.1.) sobre “Se utilizou mais do que um dos manuais diga de qual gostou mais e porquê”, houve quem optasse por uma apreciação global dos manuais, realçando os seguintes aspetos como positivos:

- **facilidade**, permitindo uma aprendizagem mais rápida e eficaz: “Gostamos desses manuais porque as lições são fáceis de compreender pelas crianças. Esses manuais facilitam as crianças do 1.º e do 2.º ano. Eles aprendem mais rápido” ou porque “Com o manual de Loricos é melhor porque os alunos percebem mais melhor” e “Loricos porque tem palavras fáceis de compreender”;
- **estrutura e organização**, quando afirmam: “Gostei de todos os manuais porque todos os livros têm uma boa estrutura” ou “Eu gosto de todos os livros porque estão com boas organizadas”;
- **articulação** entre o conteúdo dos manuais e Programa, que, em Timor-Leste, é designado por “currículo” de Língua Portuguesa: “Gosto de todos os manuais porque os conteúdos estão ligados com o currículo. Ajuda o professor no processo de ensino/aprendizagem”;
- **ilustração, como recurso motivador e facilitador da aprendizagem**: “Gostei porque estes manuais têm imagens atraentes com diferentes cores e várias canções que os alunos aprendem com mais facilidade”;



- **adequação**, uma vez que “Todos os manuais são bons, mas cada professor é que sabe escolher o que são importantes para os seus alunos do nível e conforme a capacidade prévia obtidas”;
- **interdisciplinaridade**: “Gosto todos os manuais. Os conteúdos são formidáveis para fazer a interdisciplinaridade, só que eu não os utilizo porque o manual do 4.º ano não está incluído neste conjunto. Não há manuais que tem menos gosto porque os manuais têm os conteúdos muito bonitos e que servem para conduzir os timorenses”;
- **prazer**: “Entre os manuais eu gosto de todos.”, “Gostei todos os manuais porque é minha profissão” e “Os livros que gostei mais foram os *Lóricos* 1,2,3 e 4”;
- **contextualização**: “São seleccionados alguns materiais/conteúdos de [*Português em Timor*<sup>145</sup>, *Bambi*<sup>146</sup> e *Diálogos*<sup>147</sup>] que possam contribuir para a aprendizagem; por isso, todos os manuais dispostos são necessários. Só é que os *Lóricos* foram elaborados no contexto do ambiente timorense”;
- **diversidade de propostas didáticas**: “Gostei mais de utilizar os manuais de língua portuguesa porque foi aprender melhor, utilizar vários métodos ou maneiras de ensinar depende de cada turma. Os manuais de Língua Portuguesa são suficiente para os alunos”;
- **desenvolvimento linguístico**: “Gosto de todos porque estes manuais podem desenvolver a língua portuguesa”;

Há, no entanto, afirmações cujo conteúdo é ambíguo, quer quando os professores se referem, no nosso entender, a uma certa facilidade e adequação ao público (“Sempre gostei de todos os livros porque ajudam-me muito no meu dia-a-dia de comunicar com os alunos e no escrever”), quer quando aludem ao processo de ensino/aprendizagem, tendo dois professores mencionado: “Os manuais que utilizam no processo de aprendizagem, na sala de aula. Saber, a contar e aplicar na vida.”

---

<sup>145</sup> Coimbra, I. & Coimbra, O. M. (2003). *Português em Timor 1*. Lisboa: Lidel (manual de português Língua Estrangeira / Segunda Língua para jovens adultos e adultos).

<sup>146</sup> Manual de português, que foi editado pela Porto Editora. Fora de mercado.

<sup>147</sup> Pensamos tratar-se de um manual de língua portuguesa editado em Macau, mas cuja indicação bibliográfica não conseguimos encontrar.

Em síntese, embora haja vários aspetos considerados positivos, apenas um docente mencionou a contextualização dos manuais ao terreno em que são utilizados, não havendo qualquer referência do ponto de vista da diversidade linguística e cultural.

Outros docentes respondem diretamente à questão, indicando de que manual mais gostaram e a respetiva justificação. Assim, procuraremos retomar a categorização anteriormente apresentada e exemplos de ocorrências, por manual.

- *Os Loricos 1* é destacado pelo seu aspeto lúdico que pode ser explorado com os alunos (“Gostei mais do Lórico 1 porque brincamos só com os desenhos. E tentar para que as crianças pudessem conhecer bem as letras do seu início de aprendizagem”), mas também pela adequação ao conteúdo (“gosto porque o conteúdo relacionado com o nível do aluno e também com imagens que facilita a compreensão”), havendo também quem firme que “Só uso *Os Loricos 1*”;
- *Loricos 2*, é apreciado pela adequação ao público (“porque o conteúdo relacionado em o nível do aluno e também está completo com imagens que facilita a compreensão do aluno”), mas também pela sua facilidade (“*Loricos 2* é muito fácil”) ou ainda pelo prazer que os textos proporcionam (“Gostei mais do texto porque na compreensão do texto poderei desenvolver a capacidade de explicar melhor aos alunos”);
- *Loricos 3*, os dois docentes que respondem sugerem a adequação não só das estratégias ao público, assim como a motivação que a ilustração suscita (“Eu gosto de *Loricos 3* porque tem alguns conteúdos que são adequados ao nível dos alunos e com várias estratégias na aplicação e nos desenhos que despertam ânimo nos alunos”);
- em *Loricos 4*, os professores salientam a facilidade (“*Loricos 4* por ser mais fácil”), o prazer que os textos suscitam (“Gostei mais do *Loricos 4* porque esse livro tem lindos textos”) e a sua adequação ao público (“Eu gostei do livro porque consegui adequar com esse livro”) e, finalmente, outros dois docentes destacam o conteúdo: “Gostei do livro do *Loricos 4* porque é acompanhado leitura e exercício”;
- o manual *De mãos dadas* é referido pelo prazer que suscita (“Eu compreendo. Gosto mais do livro *De mãos dadas*. *Loricos 2* é muito fácil”), mas também pela estrutura e organização, assim como pela ilustração e pelo conteúdo: “Eu gostei mais *De mãos dadas* e o *8 mundos 8 vozes* porque estes livros bem organizados, têm gravuras que mais completa para apoiar a compreensão melhor e tem boas exercícios.” Há ainda

quem refira a sua articulação com o Programa de língua portuguesa (“*De mãos dadas e 8 mundos 8 vozes* a par com o currículo”) ou a facilidade (“Gosto de *De mãos dadas* porque o português é mais fácil”), ou mesmo os recursos que apresenta: “*De mãos dadas*” por causa da síntese gramatical existente no final do livro.” Finalmente, há quem manifeste uma certa afetividade ou ainda quem se reveja nos conteúdos propostos: “*De mãos dadas*” aí tem algumas histórias e muitos verbos que eu já conheci e há muito tempo.”;

- Finalmente, em *8 mundos 8 vozes*, os docentes destacaram a sua ação facilitadora no processo de ensino/aprendizagem (“*8 mundos 8 vozes* porque tem o livro e o caderno de exercícios que nos ajuda no ensino. É mais fácil de acompanhar com o currículo nacional”), a interdisciplinaridade que permite trabalhar (“*8 mundos 8 vozes* permite maior interdisciplinaridade”), mas também a sua organização, ilustração e diversidade de propostas didáticas (“eu gostei mais *De mãos dadas* e o *8 mundos 8 vozes* porque estes livros bem organizados, têm gravuras que mais completa para apoiar a compreensão melhor e tem boas exercícios”). São ainda referidos outros aspetos, tais como, a indicação da proveniência dos textos (“*8 mundos 8 vozes* porque tem a identificação do país a que pertence a história”), a sua diversidade textual (“*8 mundos 8 vozes* porque tem textos diversificados”), a sua adequação ao público a que se destina (“Gostei mais de *8 mundos 8 vozes* porque é mais indicado para a turma que leciona”) e, por fim, a sua articulação com o Programa (“*De mãos dadas e 8 mundos 8 vozes* a par com o currículo”).

Outros professores, não se circunscrevendo à questão, confessam que: “Gostei mais do livro de Matemática, saber a contar e aplicar na vida”; “Gostei mais do Livro de Estudo do Meio Viver e Saber os Fenómenos da Vida”.

Mas há quem não se satisfaça com estes manuais e que utilize “alguns livros da Porto Editora para poder variar as lições e também porque há textos lindos e de boa compreensão” ou que escolha “*Diálogos* porque é fácil de encontrar”.

Parece-nos agora possível sistematizar alguns dos aspetos positivos identificados pelos professores, relativamente aos manuais: a sua facilidade de utilização, adequação ao público e a ilustração, que os docentes identificam com diferentes funções, nomeadamente facilitadora da compreensão, lúdica e, simultaneamente, motivadora. São ainda mencionados o prazer que os manuais suscitam e a adequação dos seus conteúdos.

Os professores reconhecem-lhes também “boa organização”, diversidade de propostas didáticas que facilitam a atividade do docente, articulação entre os conteúdos a ministrar e o programa de língua portuguesa (“currículo”) e, finalmente, a interdisciplinaridade que possibilitam, os recursos que apresentam e a sua contextualização no “ambiente timorense”. O aspeto afetivo, quase identitário, não é esquecido ao afirmarem que há textos que os fazem lembrar “histórias” que já conheciam de outros tempos. Os docentes estão, no entanto, cientes que “cabe ao professor adequar a sua utilização ao público”. Da nossa amostra, 18 biografados não responderam a este tópico.

Questionados os docentes sobre o manual do qual haviam gostado menos (tópico 7.2.2. “De qual gostou menos e porquê.”), 37 dos biografados não responderam e dez deram respostas inválidas. Apenas as 17 restantes respostas são válidas.

Das respostas inválidas, oito referiram os manuais em bloco, tecendo críticas que respeitam os seguintes aspetos: extensão dos textos (“têm textos muito compridos”), não adoção dos manuais nas escolas, (“na nossa escola não usamos diferentes manuais, por isso há uma diferença” ou “na nossa escola não usamos” ou ainda “os manuais ainda não estão adoptados nesta escola”) e dificuldade no acesso ao número de manuais necessários: “Gostei menos porque os manuais não são suficientes para os alunos”. Há também quem não goste destes manuais por os considerar incompletos (“Eu gostei menos dos outros manuais [à exceção de *Lóricos* 4] porque são incompletos”) ou por não ser adequado ao público que o professor leciona: “por não ser professor desses níveis” e há até quem aproveite para desabafar que “gosto de todas as disciplinas menos matemática porque não compreendo a Geometria e as frações”. Finalmente, há quem confesse que “gostei de todos”, ou “gostei de tudo porque tem relação com as crianças” ou ainda quem, à laia de máxima, afirme: “obrigatório de gostar tudo para aprender mais do que ficar atrás.”

Se observarmos agora as críticas negativas aos manuais, de acordo com as 17 respostas válidas, constatamos que *De mãos dadas* é o documento ao qual é feito o maior número de observações. As razões apontadas referem-se à extensão e à dificuldade dos textos, sendo estes considerados “muito compridos [e], muitas vezes, os alunos não compreendem a interpretar o texto”, “muito grandes” e com “algumas palavras que são muito difícil no livro”, à inexistência do caderno de exercícios: “é mais difícil por não haver caderno de exercícios na escola” ou porque “não acompanha com livro de exercícios” ou ainda “porque tem poucos exercícios”. Finalmente, há quem se queixe da sua

desadequação ao público: “gostei menos porque não está indicado para o ano dos meus alunos”.

Já *8 mundos 8 vozes* apresenta, na perspectiva de alguns, um exagerado grau de dificuldade: “por ser mais difícil” e “porque tem frases difíceis”.

*Os Loricos 1* também merece algumas considerações por falta de interesse, “não tem palavras interessantes” e facilidade excessiva, dado que “só tem exercícios muito simples: ligar palavras, aprender a ler e a escrever”, o que não o impede de ser considerado difícil: “um livro de difícil compreensão para os alunos”.

Destas afirmações podemos concluir que os manuais de língua portuguesa apresentam, de um modo geral, um elevado grau de dificuldade linguística quer para alguns dos docentes, quer para os alunos. No entanto, continua a não haver qualquer referência à diversidade linguística e cultural, tema que parece passar despercebido naquele contexto.

Ainda quanto às opiniões sobre os manuais, é interessante notar que alguns destes docentes nunca utilizaram qualquer dos manuais aprovados pelo Ministério da Educação (3), embora digam conhecê-los, sendo o caso de quem afirmou “São seleccionados alguns materiais/conteúdos de [*Português em Timor, Bambi e Diálogos*] que possam contribuir para a aprendizagem; por isso, todos os manuais dispostos são necessários. Só é que os *Loricos* foram elaborados no contexto do ambiente timorense” ou “uso *Diálogos* porque é fácil de encontrar” ou ainda, “Além destes manuais também utilizo alguns livros da Porto Editora para poder variar as lições e também porque há textos lindos e de boa compreensão” Há também quem nunca os tenha adotado, nem assinale conhecê-los, como é o caso da resposta “Gostei mais do livro de Matemática, saber a contar e aplicar na vida”.

Finalmente chegados ao tópico 7.3. da biografia linguística dos docentes, em que se pede que “Assinale numa escala de 1 a 5 os seguintes aspetos dos manuais: (o 1 significa Muito Bom; 2 – Bom; 3 – Suficiente/Razoável; 4 – Insuficiente e 5 – Mau)”, pretendíamos que os professores exprimissem a sua opinião de forma genérica sobre os manuais no que respeita por um lado, à variedade e ao conteúdo dos textos seleccionados, assim como à sua adequação ao nível dos conhecimentos dos alunos e, por outro, à variedade, ao interesse, à adequação, ao grau de dificuldade e à inovação das atividades propostas. Podemos sintetizar as respostas obtidas da seguinte forma (ver tabela 98):

	1	2	3	4	5	Não responderam	Total
<b>Texto</b>							
Conteúdo	19	16	7	1	-	21	64
variedade textual	10	23	11	-	-	20	64
adequado ao nível de conhecimentos do público	10	11	17	6	2	18	64
<b>Atividades</b>							
Variadas	17	16	10	3	-	18	64
Interessantes	16	15	15	-	-	18	64
adequadas ao nível de conhecimentos do público	8	10	27	3	-	16	64
grau de dificuldade	7	8	20	7	2	20	64
Inovadoras	8	15	16	2	-	23	64

**Tabela 98. Apreciação geral dos professores sobre os manuais de língua portuguesa para o 1.º e 2.º ciclos**

Quanto às opiniões sobre os manuais, nota-se que o que mais agrada ao reduzido número de professores que respondeu se relaciona com os conteúdos dos textos, a variedade das atividades e o seu interesse. De certo modo, também a variedade textual que os manuais apresentam satisfaz os docentes. No entanto, quando abordamos a adequação dos textos ao público a que se destinam, embora as respostas ainda atinjam um nível satisfatório, revelam uma avaliação menos positiva. Essa pode ser a razão que explica que este resultado se mantenha nas respostas sobre as questões das atividades, no que se refere à sua adequação ao público, ao seu grau de dificuldade e ao seu caráter inovador.

Como último tópico (7.4.) destas biografias linguísticas aos docentes, era sugerido que “Se quiser, faça outros comentários aos manuais”. Apenas 20 dos docentes o fizeram tendo-os considerando “bons” e “importantes”, quer para “os professores, porque servem de suporte ao seu trabalho”, quer para os próprios “alunos a ter mais além os seus conhecimentos e são fáceis de compreender”. Outros comentários relacionam-se com os seguintes aspetos:

- o grau de dificuldade quer para o aluno (3), quer para o docente (1), traduzido do seguinte modo: “Acho que os manuais de 4.º, 5.º e 6.º ano são muito difícil”, “o manual completo para exercer na escola para os professores é fácil, mas para os alunos é difícil”, razão pela qual há quem sugira “os manuais do 1.º ao 3.º ano poderia traduzir em tétum para os professores e os alunos compreenderem melhor”;
- os entraves à compreensão que advêm da extensão e da dificuldade dos textos. Embora se reconheça que “os manuais [são] muito importantes”, a extensão dos

textos ou a dificuldade lexical, não facilitam a compreensão: “Os textos devem ser curtos e ilustrados para melhor conhecimento dos alunos da Escola Primária” ou “o manual do 5.º ano *De mãos dadas* tem um glossário, mas há algumas que não compreendo” ou ainda esta outra resposta quase incompreensível “os manuais sim. Os exercícios também, mas as palavras *terterados* [parecem] um pouco *rumit* [complicadas] para os alunos”. Para colmatar esta dificuldade linguística dos textos, houve quem apelasse à “criatividade de cada professor em procurar adaptar para facilitar os seus alunos na sua aprendizagem. Por exemplo, o professor pode adaptar o texto e usando linguagem diárias para poder ajudar melhor na compreensão, seguindo o nível da língua que os alunos já possuem”. Sugere-se, igualmente, uma progressão em espiral e ir assim “desenvolvendo sucessivamente com o contexto real do nosso público-alvo”;

- o caderno de exercícios: “além de termos manuais completos ainda precisamos do manual de exercícios para facilitarmos no trabalho de exercícios”;
- a formação dos docentes: “os manuais são muito bons mas precisa de fazer formação para os professores a utilizá-los adequadamente”;
- a tradução, como meio de acesso à compreensão, assumindo, por vezes, a roupagem de bilinguismo: “os manuais do 1.º ao 3.º ano podiam traduzir em tétum para professores e alunos compreenderem melhor”, “a minha sugestão na parte do glossário seria melhor utilizar em bilingue (português e tétum) para ajudar melhor os alunos” ou, com maior precisão, “Relativamente ao manual Lorico queria sugerir aos professores para incluírem no manual o bilingue para que ajude facilmente à compreensão dos alunos genericamente nos conteúdos propostos”. Com esta medida, pretende-se também promover “um progresso significativo no desenvolvimento da intelectualidade dos alunos nas duas línguas oficiais”;
- o desconhecimento que os professores têm dos materiais, mas, sobretudo, do manual do 6.º ano *8 mundos 8 vozes*, afirmando que “Como o 1.º até ao 5.º ano já está bem para utilizar. Só que falta manuais escolares para o 6.º ano. Até agora não há. Estamos a utilizar *Português em Timor*<sup>148</sup>”.

---

<sup>148</sup> Coimbra, I. & Coimbra, O. (2003). *Português em Timor*. Lisboa: Lidel. Manual de Português Língua Não Materna que se destina especificamente ao ensino / aprendizagem da língua portuguesa em Timor –Leste a um público adulto.

- Além destes aspetos, dois professores referem explicitamente, na biografia, que existem escolas nas quais os manuais não foram adotados: “os manuais ainda não estão adoptados nesta escola” ou de forma mais irónica “Com muito prazer comunico aos senhores que esta escola desde quando até a presente data não temos materiais pedagógicos e didácticos que nos facilite o processo do ensino e da aprendizagem. Muito obrigada pela vossa compreensão e atenção”.

Nestes resultados, além do alerta deixado sobre a dificuldade e extensão dos textos que devem ser retidos devido à forma sistemática como aparecem nas respostas anteriormente transcritas, são apontados dois outros aspetos que também merecem a nossa atenção. O primeiro diz respeito à necessidade de formação dos docentes para os ajudar a trabalhar com estes manuais; o segundo, à introdução do ensino bilingue português/tétum nos primeiros anos de escolaridade, refletindo um assunto de política linguística educativa. Perspetivar o ensino da língua portuguesa como língua não materna poderia ser outro tipo de solução para o problema suscitado, mas os professores avançam no sentido do bilinguismo. Quanto aos manuais e à sua utilização, voltamos a confirmar o seu desconhecimento junto dos professores, sendo reduzido o número dos que os conhecem (ou que conhecem alguns) e deles se servem. Sobre a diversidade linguística e cultural dos manuais, nada é avançado.

#### **4.4.3. As vozes dos diretores, dos formadores e do Ministro de Educação**

“Ouvindo” agora os diretores e os formadores relativamente aos manuais, a partir dos resultados das entrevistas, verificamos que, na sua maioria, não os conhecem, embora DA (20) afirme “Eu tenho aqui os livros... eu tenho” ou apenas conhece em parte, como diz DB (140), “Língua Portuguesa só livro... de *Lorico* até 5.º ano, *De mãos dadas*, até 5.ºano”, sendo o manual para o 6.º ano, aquele que parece ser o menos conhecido dos diretores, já que nem DB, nem DA o conhecem. Quando questionados sobre que material utilizam no 6.º no, respondem:

“E – Portanto o manual de 6.º ano, não tem?

DB – Não tem. Usam também *Mãos dadas*, de vez em quando, depois tem outros livros que sempre usávamos para leitura” (146).



Quanto à forma de utilização do manual, ele é normalmente facultado aos alunos no decorrer da aula, frequentemente a pares ou em grupos de três, como pudemos observar, e, no final da aula, é-lhes retirado, como nós atestamos *in loco* e como confessa DB (136): “O livro nós damos, dividimos para usar na sala. Depois de ler, depois de fazer os trabalhos, eles entregam tudo.” Ora, o mesmo interlocutor tinha anteriormente afirmado a disponibilidade de “manuais para todos os meninos” (idem). Como explica FA, em consonância com o que observámos:

“Nós, como a quantidade é limitada, a quantidade dos livros é limitada, nós entregámos o livro durante ...[...] a atividade, mas, depois daquilo os livros [...] No final, tínhamos que recolher para que os outros possam usar outra vez. Temos tantos alunos!” (FA, 276).

Daí que DL (131) afirme: “Tem materiais em tétum. Em português nada. E eu aqui na escola, conversei com as minhas colegas. Vamos usar esses materiais de tétum para ensinar o português e não o tétum.” Ao mesmo tempo, reconhece que os manuais “Não chegam [para todos os meninos]” (151). Embora este entrevistado diga conhecer os manuais de língua portuguesa, a verdade é que estes só foram distribuídos quando nos encontrámos ali a fazer formação aos docentes da instituição e aos anos mais baixos de escolaridade. A reforçar esta nossa convicção, PF (192), hierarquicamente responsável pela escola, afirmou na entrevista que nos facultou: “Ah! isso, acho que o que mais há é livros, o que falta é distribuí-los. Mesmo aqui e na E.A.J., há pacotes e pacotes de livros que estão ali empacotados. Porquê?!.” E explica (200) “as crianças vão e estragam os livros. Então, não dão livros nenhuns...”, o que, na sua opinião, é um erro, pois é “melhor que estraguem os livros, mas que a criança fique com um livro na mão” (202), ilustrando com um exemplo:

“Ainda aqui há dias fui aqui visitar uma classe, uma turma do 4.º ano e perguntei à professora:

- E eles têm livros?
- Não. Só têm cadernos.
- Então e onde estão os livros? 4.º ano onde é que estão os livros?” (PF, 206).

No entanto, desde há muito que esta dificuldade da distribuição dos manuais às crianças se verifica, se atentarmos ao discurso de FS, chegado a Timor em setembro de 2000, que conta:

“Portanto, isso foi um trabalho pesado, porque a gente ia para os contentores de manhã até à noite, mas foi um trabalho giro porque era muito... era uma sensação muito boa, quando a gente ia a uma escola, entregava livros e via os

miúdos todos contentes e percebia que os diretores estavam felizes, embora depois também me deixasse um bocadinho triste, passado um ano ou dois, cheguei a ir a algumas escolas e os livros continuavam fechados ou sem ser usados... Ainda agora isso acontece” (FS, 12).

Voltando à questão da distribuição dos manuais, ela mantém-se complexa ainda em 2010, do ponto de vista de FS

“Essa questão dos manuais... Como é que nós queremos que nas escolas se falem português, ou também se obrigue os professores a falar português, se não lhes chegam os manuais? Eles não sentem necessidade de olhar para um manual nem de falarem português. A vontade já não é muita...” (FS, 278).

Um outro entrevistado, ME, afirma:

“Sim. Nós temos materiais de Língua Portuguesa neste momento até ao 6.º ano idade... que já ou ainda foi concluída, portanto, o Desenvolvimento Curricular para o 3.º ciclo, que é o Pré-secundário, efetivamente, para o ano já podemos ter e, neste momento, estamos já a pedir livros, materiais escolares para o ensino Básico, no seu todo, até ao 9.º ano. Relativamente ao Ensino Secundário ainda está à espera de desenvolver Curricula, mas, em 2012, já poderemos ter materiais escolares” (ME, 140).

Este nosso informante, colocado perante a deficiente distribuição dos manuais, argumenta que:

“Bom, faz parte. Sim faz parte, mas eu vejo mais a maior... a situação problemática é o facto de que muitos professores para este nível, como não falam português, há uma certa hesitação, também não falam português, portanto não há aquele, não vejo aquela vontade, aquela...[...] Aquele desejo de ir ao encontro do livro, ver, à procura do livro e é, por isso, é que em que muitas escolas, nós distribuímos os livros, mas depois os professores vão por lá por ali e ninguém mais mexe no livro e pronto” (ME, 142, 144).

Por último, invoca o problema da gestão das escolas e reafirma a falta de motivação dos professores para ensinar o português.

Dos formadores entrevistados apenas um, FA, conhecia os manuais e diz:

“Eu, como tenho os *Lóricos*, do 1.º ano até ao 6.º ano, portanto, vi-os todos” (FA, 266), reafirmando, “Tenho esses manuais. Quando recebi os manuais cada ano tem um manual para ver aquilo tudo que está. Portanto, eu tenho os manuais ali. Os últimos que agora tenho, mas a princípio...” (270). Anteriormente, “Tinha o *Bambi* tinha isto, tinha que mais? *Português em Timor*, mas depois, antes disto, tínhamos *Diálogos*. [...]. Mas os últimos que agora temos é *Lóricos*” (272).

Ora, é exatamente de um dos docentes dessa escola da qual este formador é diretor, que nos chega o seguinte lamento, expresso na biografia linguística, e que anteriormente já reproduzimos:

“Com muito prazer comunico aos senhores que esta escola desde quando até a presente data não temos materiais pedagógicos e didáticos que nos facilite o processo do ensino e da aprendizagem. Muito obrigada pela vossa compreensão e atenção” (professor 17).

Em contrapartida, FC (162), que fez parte de uma equipa para a elaboração de um destes manuais, confessa “Não conheço os manuais. Agora já não ligo com a escola, mas esses manuais que nós fizemos, estão sendo utilizados nas escolas. ”

E se, inicialmente, julgámos que este aparente desinteresse pelo livro, pelo escrito, se ficaria a dever ao cariz oralizante das culturas timorenses que existem e constituem Timor-Leste, fomos confrontados com esta declaração de PF que considera que

“uma das razões, uma percentagem de isto ainda não estar tão desenvolvido, em boa parte é a falta de entrega de livros, porque antigamente, antes de 75, havia muito livro na casa das pessoas. Muito livro na casa das pessoas. Não havia casa onde não houvesse vários livros e então, o que é que fizeram as pessoas? Como viram que os indonésios iam ao livro, se era português, havia riscos... então, as pessoas começaram, correu voz, não? faziam sacos, buraco, sacos de plástico ou em latas e metiam lá. Claro que, ao fim de alguns meses, os livros estavam podres” (PF, 212).

Será a perenidade dos livros em confronto com o saber acumulado e transmitido pelos mais velhos que os afasta do escrito?

No que respeita ao livro do professor, redigido em português e tétum e elaborado justamente com a intenção de se tornar num auxiliar de ensino, contribuindo para a formação dos docentes, dando algumas sugestões de utilização do respetivo manual, também parece não ter sido distribuído. O próprio Ministério da Educação de Timor-Leste apenas adquiriu o do 1.º ano, sendo este de tal forma desconhecido (embora o tenhamos visto a ser distribuído na Feira do Livro, em 2010), que DA confundiu a brochura do Currículo com o manual do professor.

“E – E têm manual de professor para o 1.º ano?

DA – Eles têm um livro, um Programa.

E – E depois há um manual do Professor... os professores não têm...?

DA – Eles têm um livro, um manual deles que tem todas as disciplinas...Do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º...” (DA, 208).

Face a esta questão, ME (156) justifica: “Temos. [?] Mais uma vez é também um problema da distribuição. Foi por isso que hoje tínhamos a reunião para vermos uma outra modalidade de distribuição de livros, distribuição de recursos...”

Já no que se refere à forma como a diversidade linguística e cultural está ou não presente nos manuais, FA (288) escusa-se a responder, afirmando: “Quer dizer, agora, os materiais são bons. Mesmo que não sejam bons, os professores é que devem ser capazes, para poder usar esses materiais.... Do seu ponto de vista, “o problema não é que se represente este lado ou aquele lado? Agora, como é que o professor agora vai ser capaz de interpretar isto? O professor deve ser capaz, deve estar preparado para fazer isso. Não é preciso que venha no livro. Se viesse no livro enchiam uma folha sobre isso tudo...” (FA, 292). Já DL (155) afirma: “O manual de português não tem nada com a cultura. Só o Estudo do Meio”, enquanto ME (decisor político) ainda que tenha visto os manuais “muito de passagem, considera que há certos aspetos que falam da cultura, falam das línguas locais e portanto, há aqui uma certa ligação. Até onde é que isto se articula um ao outro, bom isto talvez os professores” (ME, 162).

De qualquer modo, as questões da diversidade linguística e cultural não parecem efetivamente preocupar os timorenses.

E se a situação com os materiais de ensino para a língua portuguesa foram os atrás referidos, o que se passará com os instrumentos pedagógicos para o ensino do tétum? Os resultados da nossa pesquisa apontam para instrumentos muito heterogêneos, de acordo com as respostas obtidas. Parece podermos afirmar que não existe nenhum manual, embora DF, em cuja instituição se segue o padrão proposto pelo INL, afirme:

“Nas aulas... Nós temos uns livros que a Universidade ... fez. [...] O Instituto de línguas ... sim, sim. Nós comprámos então na universidade. Comprámos as gramáticas..., as gramáticas, um manual e creio que também um guia de conversação...qualquer coisa., mas nós...” (DF, 192-194).

DB (152), por seu lado, atesta: “Tem livros. Tem fichas. Elaborados pelo Ministério, mas que “Ainda também não temos uns livros de Gramática do INL”, enquanto DA (90) explica que “Nós temos aqui um padrão, um modelo da língua tétum... sim, que foi feito pelo Instituto Nacional. Estamos a implementar nas Escolas, mas não funciona lá muito bem” (DA, 92). Para o ensino do tétum, os professores, de acordo com DA,

“têm, nós temos aquele modelo, livro onde se aprende a forma como escrever em tétum e eles agarram nesses, neste livro, então, orientam o aluno para escrever, mas depois eles vão à procura de textos nos jornais e essas coisas...[...] O professor é que vai à procura...” (DA, 212-214).

Finalmente, DL (125) esclarece: “Sempre fui para a formação da língua tétum, mas temos aqui materiais didáticos em tétum”, feitos pela “esposa do 1.º ministro.” Dos formadores, o testemunho de FA é o mais completo

“Têm alguns materiais. Uns manuais em tétum que transformava as expressões portuguesas escritas à maneira, à maneira dele, do entender deles, portanto, eu a ver para o tétum [?], eu não desprezo o tétum como timorense... [...], mas devíamos ir para a realidade. Eu preferia mais o tétum que agora a igreja tem, do que o tétum agora a inventar a seu gosto” (FA, 224).

Na perspetiva dos decisores políticos, existem constrangimentos aos materiais para o ensino do tétum. CR (280) refere:

“Por exemplo, nós temos verbas, propostas de verbas para distribuição de kits das nossas publicações para as escolas e o ensino do tétum pelos nossos professores em escolas de formação de professores de tétum, essas verbas não são aprovadas. Agora vamos lá ver se a partir do próximo ano não sei se aprovam” (CR, 280).

No entanto, ME (124) está confiante no trabalho do Instituto Nacional de Linguística “Os materiais estão a ser desenvolvidos pelo INL”, enquanto o seu responsável, NG, informa que

“Bem, os materiais para a escola formal ...hum... só existe aqui Gramática, Gramática da Língua Tétum, e a Ortografia, como se escreve o tétum [?] dedicado à ortografia... [...] E também para apoiar essas matérias, já também produzimos um dicionário nacional, o dicionário do tétum oficial, mas para a Escola Básica, neste momento, ainda não...” (NG, 271-273).

Dito isto, podemos concluir que existem pelo menos dois organismos a trabalhar na normalização e no padrão ortográfico do tétum, a UNICEF e o INL, e que existem “kits de publicações para as escolas”, elaborados por este último organismo, como refere CR, mas que grande parte dos professores, diretores e formadores os desconhece. Na sequência destas afirmações, levanta-se a questão da formação destes docentes que ensinam tétum. Existe ou não formação em língua tétum? Se existe, quem a faz?

Da breve recolha de informação que conseguimos a este respeito, pensamos que deve existir alguma formação, tendo em conta o testemunho de DL (125), que já acima

citámos: “Sempre fui para a formação da língua tétum.” Todavia, os formadores posicionam-se de forma diferente. FF (118) considera que “Eu acho que não basta [ser falante de tétum], porque a escrita do tétum é outra”, concordando com a necessidade de haver formação nesta área e reconhecendo que na UNTL não existe qualquer tipo de formação a este nível. FA (222), por seu lado, confirma a inexistência de formação estruturada: “Não há uma formação assim muito especial. Só temos estes workshop, como diziam, que não é em português, dizer formação, de 3 dias e, às vezes, de uma semana, mas que...não é suficiente”. Quanto aos agentes do poder político, CR é provavelmente o informante que melhor nos esclarece:

“Não há preparação, porque, quanto a isso..., ao fim e ao cabo, a solução terá de ser esta: uma harmonia ou uma harmonização de estratégias com a Igreja, em primeiro lugar. Mas essa harmonização significa o quê? Cedências mútuas. A Igreja tem que ceder ao facto de a norma ortográfica dever ser feita, por lei, pelo Estado, ainda que a Igreja dê as suas sugestões. Isto quanto às normas. Quanto ao estilo do tétum, à pureza do tétum, o Estado deve seguir as orientações da Igreja” (CR, 266).

Além disso, como continua CR (270): “para se formar professores é preciso que haja primeiro um padrão. Agora... [...] Não [há]. Mas o padrão que nós desenvolvemos, temos, nós desenvolvemos só que, esse governo parece que tem reticências em querer promover.” Este informante parece pois, imputar as deficiências sentidas e vividas ao nível da formação de professores a uma deficiente política linguística do Governo.

Também MA (70) confirma as dificuldades da normalização ortográfica: “É difícil. Eu disse-lhe isso, quando se aprovou o tétum oficial, para se começar, entrou-se logo um pouco, em ...discordância [...] Em litígio com a própria igreja católica”. NG (72), por seu lado, depois de respostas um pouco evasivas e confusas, retoma a questão da padronização ortográfica e confirma a inexistência de uma formação: “Ainda não. Só temos a formação, mas para a Ortografia, como escrever o tétum correto”. O mesmo interlocutor opina ainda, de certa forma, sobre o tipo de formação a fazer, que passa por formações acentos numa ideologia monolíngue e monoglósica: “o tétum tem de ter uma formação específica para o professor do ensino do tétum para que não misturem as palavras. Um professor do tétum tem de ter um bom domínio da língua portuguesa” (NG, 122). Efetivamente, o único instrumento que conseguimos recolher para o ensino do tétum foi “Matadalan Ortográfiku ba Tetun Ofisial”, produzido pelo INL/UNTL, publicado pela

primeira vez em 2002 e, posteriormente, em 2006 e editado em Baucau. Quanto à formação feita aos docentes sobre a língua tétum, essa permaneceu uma incógnita.

Em síntese, é possível perceber que os manuais estão no terreno, embora com dificuldade de distribuição, que os professores sugerem algumas alterações, que a diversidade linguística e cultural é neles irreconhecível ou pelo menos não verbalizada ou não reconhecida como elemento a (des)valorizar, pelo que importa, na nossa opinião, centrarmos-nos na formação dos docentes, na aplicação das políticas linguísticas (educativas) e na própria organização curricular.

### **Síntese da análise**

Concluindo, diremos que a análise realizada nos permitiu, como expectável, identificar Timor-Leste como um país multilingue, ainda que, do ponto de vista da política linguística (educativa), se assista a uma tendência para se assumir como país bilingue, partilhando responsabilidades entre as duas línguas oficiais (tétum e português). Ainda assim, o tétum revelou-se uma língua em franca expansão quer em casa, quer na Escola quer na sociedade alargada. Se, em casa ele partilha o espaço com outras línguas autóctones e, eventualmente, com o português ou o malaio indonésio, na Escola, a coabitação faz-se com o português, língua que aqui parece deter maior visibilidade, com o malaio indonésio e as línguas nacionais. Em contexto social alargado, onde proliferam, além das línguas já mencionadas, o inglês, o “chinês”, o espanhol, o dialeto malaio e outras com menor expressividade, o tétum também se vai impondo.

Em contexto escolar, ainda que, de acordo com alunos, professores, diretores e formadores, o português surja como a língua de sala de aula, o tétum apresenta-se numa posição de grande visibilidade e numa situação de paridade face às diferentes funções que tem na Escola: cognitiva, auxiliar pedagógico, identitária e de interação social. Ainda assim, a verdade é que os alunos desejam aprender inglês, português e malaio indonésio, línguas cujo estatuto está definido na Constituição timorense, na medida em que estas são perçecionadas como um instrumento de construção de relações interpessoais e como objeto de ensino/aprendizagem. Em contrapartida, os alunos desejariam que as línguas utilizadas na Escola fossem o tétum, o português e o mambai, expressando, talvez, desta forma, o desejo de verem as suas línguas maternas reconhecidas como línguas daquele

espaço educativo. Já os professores asseguram utilizar preferencialmente o português em sala de aula, quer para ensinar os conteúdos da disciplina de Língua Portuguesa, quer para ensinar a matéria das outras disciplinas e o tétum como língua de recurso, tal como as línguas nacionais ou o malaio indonésio, agora com a função de mediar o processo de ensino/aprendizagem, de facilitar a expressão oral ou de aprofundar conhecimentos. Ao nível das representações, o português está indiscutivelmente ligado à Escola, conclusão a que chegámos não só a partir dos discursos dos biografados e dos entrevistados, mas também dos desenhos dos alunos. É a língua que se utiliza para ensinar, para fazer os trabalhos de casa, para estudar, fazer atas e outros documentos administrativos, mas não é língua de interação entre alunos, nem entre professores, nem entre uns e outros, que preferem o tétum ou as suas línguas nacionais para este efeito, eventualmente, o malaio indonésio. Em contexto escolar, o português também é visto como objeto afetivo e pretende, à semelhança das restantes línguas na Escola, assumir-se como instrumento de relações interpessoais e intergrupais. O tétum e as línguas nacionais são percecionadas como objeto de identidade e afetivo, instrumento de coesão social e de relações interpessoais. Já o malaio indonésio e o inglês são vistos como objeto de ensino/aprendizagem e língua de poder, tal como o português. O inglês assume-se, na Escola, como instrumento de desenvolvimento e de relações interpessoais, imagem que não é partilhada com o malaio indonésio neste contexto.

Também no que respeita às funções das línguas que coexistem, simultaneamente, em espaço escolar e social, elas nem sempre são coincidentes, à exceção do tétum e do inglês. Assim, se o português mantém as funções que acima lhe atribuímos, em sociedade ele surge ainda com as funções de unidade política e de religiosidade. Também o malaio indonésio assume uma função cognitiva em ambos os espaços, mas em sociedade adquire uma função de interação social, (geo)estratégica e de poder. Já as línguas nacionais assumem, além das funções de auxiliar pedagógico, identitária, de interação social e de religiosidade, uma outra de coesão social, na perspetiva dos diretores e formadores que, em sociedade alargada, não lhe é atribuída.

Se passarmos para um contexto social alargado, as imagens das línguas são agora um pouco mais diversas e tornam-se mais abrangentes. Deste modo, o tétum também passa a ser visto como objeto de ensino/aprendizagem, à semelhança do português, inglês e malaio indonésio. Estas quatro línguas são vistas como objeto de identidade, mas não as



línguas nacionais. Como objeto afetivo encontramos as línguas oficiais de trabalho, as línguas nacionais, o árabe e o italiano e como instrumento de desenvolvimento aparece o chinês, o inglês e o malaio indonésio. O português e as línguas nacionais são vistas como objetos culturais, enquanto estas, o tétum, o inglês e o malaio indonésio são instrumentos de interação social. Como línguas de poder surgem as línguas oficiais e de trabalho e como instrumento de coesão social o português e o tétum.

No que respeita ao plurilinguismo, embora poucos o refiram diretamente, quando nos focalizamos nesse item ou ele ocorre a propósito de um qualquer assunto, verificamos que existe uma representação positiva.

E qual o papel das línguas nos processos de construção das identidades?

Constata-se que a construção das identidades plurilingues se começa a esboçar em casa com a família e as suas redes periféricas e que progride em função dos percursos de vida de cada um. Nem sempre os timorenses se apercebem da riqueza de capital linguístico que possuem, na medida em que a maioria não manifesta apreço pelas línguas autóctones que utilizam em contacto com os mais velhos e em comunidade restrita.

No que se refere à diversidade linguística e cultural presente nos discursos reguladores do Sistema Educativo, ela é praticamente ignorada como já referimos. Timor-Leste considera-se, de acordo com a análise que realizada aos documentos de política linguística que, oportunamente, identificamos, como um país bilingue, onde o tétum e o português são línguas oficiais. As línguas de trabalho, o malaio indonésio e o inglês, aparecem como línguas curriculares do 3.º ciclo e secundário, enquanto as línguas autóctones, estatutariamente consideradas como línguas nacionais, apenas surgem como “auxiliares pedagógicos”. Entre os documentos reguladores do Sistema Educativo, aquele que mais promove quer a diversidade linguística e cultural, quer o plurilinguismo, é sem dúvida o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário de Timor-Leste (MEC, 2005) que apela diretamente à necessidade de “(...) proteger, promover e respeitar as diversas culturas e línguas de Timor-Leste” (p. 15). Além disso, este documento apresenta não só o tétum e o português em paridade, como numa relação de convivalidade com as línguas nacionais. Relativamente aos programas, o de tétum refere-se apenas às outras línguas nacionais e à língua portuguesa, enquanto o de língua portuguesa silencia qualquer relação com outras línguas. Também a Lei de Bases define no seu artigo 8.º que o tétum e o português são as línguas de ensino e no artigo 12.º é anunciada a aprendizagem de uma

primeira língua estrangeira. O mesmo conceito (diversidade linguística e cultural) abordado em relação aos manuais de língua portuguesa, também não se revelou produtivo.

Não é por certo fácil gerir este “Babel lorosa’e”, mas, se à Escola compete desenvolver nos aprendentes as competências em línguas e interculturais que lhes permitam agir de forma eficaz e com cidadania, de adquirir os conhecimentos e de desenvolver as atitudes de abertura à Alteridade, isto é, promover uma educação plurilingue e intercultural (cf. Béacco et al., 2009), parece-nos que se trata de um terreno propício à educação plurilingue e intercultural, apesar de todas as dificuldades que (ante)vimos.

Para o efeito, teremos em conta, como já referimos, que os sistemas educativos devem garantir um desenvolvimento harmonioso das competências plurilingues dos aprendentes graças a uma abordagem coerente, transversal e integrada, tomando em consideração todas as línguas do repertório do aprendente plurilingue, assim como as suas respectivas funções. Por outro lado, devemos considerar que, para a construção de uma política linguística educativa que se pretenda coerente e realista, é necessário conhecer antecipadamente a história linguística do contexto e em contexto, a situação sociolinguística passada e actual, como se afirma no documento do CE “L’éducation plurilingue et interculturelle comme projet” (cf. Cavalli et al., 2009). No entanto, não serão por certo os guiões europeus a nortear-nos no esboço de um percurso possível para a gestão do plurilinguismo escolar timorense, dado que os seus objectivos são bem diversos, embora a CE reconheça que não há modelos de plurilinguismo privilegiados e que este deve ser adaptado aos indivíduos. É isso que iremos procurar fazer na Reflexão Final.

## REFLEXÕES FINAIS E ALGUMAS SUGESTÕES

Percorrido o percurso delineado no capítulo 3 (Metodologia) para este trabalho de investigação, aproximamo-nos da meta final. Se, num primeiro momento, caracterizámos a paisagem multilingue escolar timorense, através da identificação, junto da comunidade escolar, das línguas que circulam nesse contexto, seus estatutos, imagens e funções, posteriormente, relacionámos os resultados obtidos nesse momento com os da sociedade em geral. Em seguida, caracterizámos a abordagem da diversidade linguística e cultural presente nos discursos reguladores do sistema educativo timorense: nos programas de línguas, nos manuais de língua portuguesa para o 1.º e 2.º ciclos e em textos oficiais. É pois chegado o momento de não só refletir sobre os resultados encontrados, no quadro geopolítico e linguístico de Timor-Leste, como de sugerir eventuais linhas estratégicas conducentes à gestão do plurilinguismo que encontrámos na escola. Tarefa que não se afigura fácil, na medida em que os resultados obtidos, à semelhança do poema “Regatos” (*Kdadalak*), de Borja da Costa, no qual “os regatos convergindo, se transformam em ribeira mãe” (2009, p. 21), também eles se converteram numa multiplicidade de informação.

Gostaríamos de reafirmar, desde já, que Timor-Leste se revela um verdadeiro laboratório para o estudo do multilinguismo, quer social, quer escolar (Cf. Maurer 2010), e que, embora o presente trabalho apresente uma visão parcial da realidade timorense, heterogénea, em constante e rápida evolução, ele nos permite também tecer algumas considerações prospetivas, ainda que circunscritas no tempo e no espaço. E é com base nelas que podemos projetar um futuro a curto prazo, o que justifica o título deste trabalho investigativo. No intuito de facilitar esta tarefa final, iremos retomar as questões investigativas, de modo a encontrar um fio condutor para o nosso texto.

Vejamos então quais as imagens que a comunidade escolar tem das línguas e em que medida os processos de construção e desenvolvimento dessas imagens são influenciados por aquelas que circulam na sociedade timorense, tal como definimos na primeira questão investigativa.

A grande maioria das crianças aprende a falar e descobre o uso da(s) língua(s) em casa, através do emprego de uma outra língua diferente daquela em que será escolarizada. Essa foi a razão pela qual iniciámos a nossa investigação identificando as línguas utilizadas em contexto familiar, o que nos permitiu perceber essa paisagem sociolinguística, mas

também o modo como a identidade plurilingue se vai construindo no tempo. Pudemos concluir que, à semelhança dos alunos, também os professores da nossa amostra utilizam o tétum e o mambai ou o tétum associado a uma (ou mais) das outras línguas autóctones que se evidenciam como as línguas de casa. Contudo, estendendo a nossa observação até à geração dos avós dos professores, verificamos que é o mambai a língua mais utilizada pela população investigada, seguida do tétum. E por que razão se dá esta inversão? O que poderá ter ocorrido para que o mambai fosse preterido em prol do tétum? Sabendo que as faixas etárias dos docentes que prevalecem neste estudo se situam entre os 41 e os 60 anos, o facto que surge de imediato é a reconstrução da cidade de Díli, após a invasão japonesa, mas tal não passa de um mera hipótese. A deslocalização das populações para Díli terá feito emergir o tétum? Provavelmente outros factores terão contribuído para a alteração registada. Também na relação entre os cônjuges ou na relação entre pais e filhos, o tétum é a língua que mais se evidencia nos nossos resultados. Quanto às línguas nacionais, elas fazem parte das vivências diárias das crianças, são utilizadas na família e nas redes periféricas e funcionam como línguas de socialização, sendo normalmente adquiridas por imersão linguística. No que respeita à sua transmissão, verificámos, no entanto, que os pais a negligenciam, esforçando-se antes no sentido de os filhos aprenderem a expressar-se em tétum e, de forma mais esporádica, em português ou em malaio indonésio. De qualquer modo, parece ser o tétum e, eventualmente, uma outra língua autóctone, a “ponte” entre a casa e a Escola. As línguas familiares são, assim, postas na retaguarda, colocando em questão a sua manutenção linguística, mas também vendo reduzida a sua função cognitiva no que se refere à transmissão de aspetos culturais. De referir que os professores biografados têm consciência desta sua atuação, enquanto pais, ao não transmitirem as suas línguas maternas aos seus descendentes, justificando-se com a necessidade de ensinar as línguas oficiais, devido ao seu estatuto, e o malaio indonésio, pelo facto de ser a língua da Indonésia, o que poderá constituir uma mais-valia para o futuro dos filhos. De qualquer forma, ainda que de modo residual, há quem reconheça um valor identitário às línguas nacionais, atribuindo-lhes igualmente valor cultural. Em contrapartida, um outro grupo de agentes escolares observados, tais como diretores e formadores, diz ter transmitido as suas línguas aos filhos, mas aqui por razões afetivas, já que estes sujeitos se afirmam lusófonos, e, no seu papel de pais, manifestam, por vezes,

alguma “violência simbólica” em relação aos seus descendentes (“*têm de falar*” [português]).

Os progenitores tornam-se, deste modo, decisores de políticas linguísticas, elaboradas em contexto familiar, obedecendo ao “princípio da personalidade” (Mackey, 1976), imposto pela família.

Feita uma breve panorâmica da situação sociolinguística familiar, passemos agora às imagens das línguas que identificámos na comunidade escolar e vejamos em que medida os processos de construção e desenvolvimento dessas imagens são influenciados por aquelas que circulam na sociedade timorense mais alargada.

No que concerne às línguas que circulam na Escola, elas são diversas e a sua presença varia de acordo com o nível de ensino. Numa perspectiva curricular, encontramos o tétum e o português no 1.º e 2.º ciclos, com a possibilidade de introdução do inglês, logo no 1º ciclo, como atividade extracurricular. No 3.º ciclo, aparece o português, o tétum e o inglês; no secundário, além destas línguas, surge ainda o malaio indonésio. No ensino superior deparamo-nos com línguas de raiz indo-europeia, umas pertencentes às línguas românicas, como o português, o espanhol, o francês, o italiano, e outras às línguas germânicas, como o inglês, mas ainda com outras de proveniência asiática, como o coreano e o japonês.

Focalizamo-nos agora nos dois primeiros ciclos de ensino, aqueles que constituem o nosso contexto de investigação. De acordo com os alunos, as línguas que marcam presença são o tétum associado ao português, embora os agentes educativos (professores, diretores e formadores) reconheçam principalmente o português, que a quase totalidade dos docentes diz utilizar em situação pedagógica. No entanto, quer o tétum, quer o malaio indonésio, quer as línguas nacionais acabam por surgir pela “voz” dos docentes, quando questionados se recorrem a uma outra língua, além do português, em sala de aula. Assim, como línguas de recurso, surgem agora o tétum, associado ou não ao malaio indonésio e/ou às línguas nacionais, e o português, quando o professor utiliza o tétum em sala de aula. Acreditamos que tenham sido os docentes, devido em grande parte à proficiência linguística que têm em malaio indonésio, a facilitar a introdução desta língua na escola, mas a verdade é que ela surge aqui igualmente por força do contexto social no qual os alunos se inserem (a televisão, a rádio, as trocas comerciais e até os jornais desportivos).

Constata-se, de qualquer modo, um certo constrangimento em referir o malaio indonésio e em assumir a sua presença em sala de aula, quer por parte dos docentes, quer dos alunos (que não o mencionam), sendo esta assinalada por respostas enviesadas e apresentando frequentemente razões do tipo: “numa situação que obriga mesmo a falar”.

De um modo geral, todas estas línguas que encontramos no 1.º e 2.º ciclos exibem uma função mediadora na aprendizagem, mas também uma função cognitiva, à exceção das línguas nacionais, que apenas possuem uma função de auxiliar pedagógico. O inglês também é referido, sobretudo por diretores e formadores, mas como uma língua do “pré-secundário” (3.º ciclo) e “língua da rua”, facilitadora da interação social. É ainda a única língua que, em contexto escolar, é vista como língua de desenvolvimento.

Em síntese, podemos dizer que, a nível das funções, as línguas endógenas revelam exercer uma função de coesão social, identitária, de interação social, de religiosidade. De um modo mais específico, o tétum tem uma função de unidade nacional, enquanto as restantes línguas autóctones exercem uma função de auxiliar pedagógico. Entre as línguas exógenas, o português parece aproximar-se das funções desempenhadas pelas línguas autóctones timorenses ao repartir com elas funções identitárias e de coesão e interação social, possuindo ainda uma função estratégica e de poder. Já o malaio indonésio restringe-se a uma função cognitiva. Se nos focalizarmos agora nas imagens que encontrámos em contexto escolar, verificamos que as línguas autóctones de Timor-Leste são percecionadas como instrumentos de coesão e de construção de relações interpessoais/intergrupais, bem como objetos afetivo e de identidade. Dito de outro modo, apenas as línguas exógenas são vistas como línguas de poder e objeto de ensino/aprendizagem.

Abramos aqui um rápido parêntese para dizer que os problemas decorrentes da não implementação da normalização do tétum e o facto de as restantes línguas nacionais serem apenas utilizadas na sua forma oral as afasta desta imagem de objeto de ensino/aprendizagem.

Por outro lado, o português apresenta-se de novo neste contexto escolar como a língua cujas representações mais se aproximam das línguas autóctones timorenses, sendo, também ele, considerado como instrumento de coesão social e objeto afetivo, embora não surja associado a uma imagem de instrumento de construção de relações interpessoais/intergrupais, imagem esta agora atribuída exclusivamente ao inglês. As línguas nacionais são as únicas, novamente, que surgem como objeto cultural,

relembrando Diki-Kidiri (2004), quando chamava a atenção para o facto de serem as “línguas de base” aquelas que transmitem os usos e costumes do grupo etnolinguístico que as utiliza, aquelas que estão mais próximas da cultura dos falantes.

Antes de passarmos ao contexto social, analisemos estas funções e imagens língua a língua.

Começemos pelo português que aparece, quer na perspetiva dos docentes, quer dos alunos, com uma dupla função, de língua curricular, ou seja, como instrumento e como objeto de ensino da própria língua e das restantes disciplinas, mas também como instrumento de interação em sala de aula (para dar instruções, algumas informações e, mais esporadicamente, ordens), isto é, associando uma função cognitiva a uma função de interação. No entanto, verificamos que a relação interpessoal professor/aluno parece construir-se linguisticamente de forma diferenciada, em função do estatuto dos sujeitos. Assim, os alunos consideram que os professores utilizam o tétum e o português e, de forma mais restritiva, uma língua nacional para repreender e congratular. Por seu turno, os docentes afirmam utilizar “sempre” o português para congratular ou para repreender, ainda que alguns considerem fazê-lo apenas “às vezes”. Há ainda quem aponte ao português outras funções relacionadas com a atividade pedagógica, como corrigir o trabalho de casa, realizar trabalhos de grupo, acalmar situações de indisciplina, interagir na aula de Educação Física, em atividades religiosas e cantar. A língua portuguesa assume também uma função pedagógico-administrativa, dentro da escola, mas fora do espaço de sala de aula, através da leitura de documentos oficiais e da elaboração de atas e de outros textos administrativos e pedagógicos.

Relativamente às línguas de recurso em sala de aula (tétum, malaio indonésio e línguas nacionais), elas têm por função mediar o processo de aprendizagem e/ou facilitar a compreensão da língua portuguesa, sobretudo, o tétum e o malaio indonésio, enquanto as línguas nacionais podem ser consideradas como “auxiliares pedagógicos”, tal como é proposto no PCEP (2005).

Finalmente, alguns professores evidenciam o recurso à tradução como meio para facilitar a compreensão, o que vem confirmar o seu plurilinguismo. Na perspetiva destes, também os alunos utilizam outras línguas em sala de aula, além do português e do tétum – por exemplo, o tétum associado a uma outra língua autóctone ou ao malaio indonésio.

Fora da sala de aula, sobretudo, no recreio, circulam diferentes línguas, sendo a interação frequentemente realizada através do tétum.

De qualquer forma, não podemos deixar de nos questionar se as respostas que obtivemos e analisámos correspondem à situação real, uma vez que, quando inquiridos sobre as línguas que utilizam na escola, quase todos os alunos referem o português e o tétum. Em seguida, a propósito das línguas que aí gostariam de aprender, as respostas apontam para o inglês, o português, o malaio indonésio e, numa escala muito menor, o francês, italiano e algumas línguas nacionais. Os argumentos utilizados para estas opções linguísticas prendem-se com uma representação das línguas enquanto objeto de ensino/aprendizagem e instrumento de construção de relações interpessoais/intergrupais e, de forma menos significativa, como objeto de identidade ou objecto afectivo. Por último, os alunos referem o português e o tétum como as línguas que desejariam utilizar na escola, o que não nos esclarece sobre as línguas efetivamente usadas.

No que respeita ao estatuto, o português é língua oficial, mas também língua de ensino e língua curricular em contexto escolar. Esta situação faz com que os alunos, os agentes de ensino e a própria sociedade lhe atribuam uma função cognitiva e a vejam enquanto objeto de ensino/aprendizagem. Como constatámos através dos desenhos, os jovens associam os portugueses à Escola (ao papel de professores e ao “escrito”). Além das funções já enunciadas, à língua portuguesa é-lhe ainda atribuída uma função de interação social, quer em contexto escolar, quer em sociedade alargada, e uma função identitária, no sentido de ser traço distintivo em relação aos territórios contíguos, o que lhe imprime, simultaneamente, uma função (geo)estratégica pelo facto de contribuir para uma diferenciação de Timor-Leste e dos timorenses. O seu contributo para a unidade do povo em luta contra um invasor, num dado período histórico, levou Roque Rodrigues a referi-la como “nacionalitária”, designação que parece ser bastante adequada. Estas funções vão refletir-se na imagem do português como objeto afetivo, mas também como instrumento de coesão social e de poder em ambos os contextos. Em sociedade, é-lhe atribuída uma função de religiosidade por ser língua da Igreja e são-lhe associadas imagens enquanto objeto de identidade, instrumento de desenvolvimento, objeto cultural e instrumento de relações interpessoais, representações estas que não cabem em contexto escolar. Em suma, o português está, indiscutivelmente, ligado a esta instituição educativa, tal como os desenhos o representam, assim como a proximidade afetiva, entre portugueses e



timorenses, também aí aparece representada. Em sociedade alargada, a imagem de língua de poder surge, sobretudo, ligada ao período colonial português. Dos contributos recebidos, apercebemo-nos que o desejo de introduzir esta língua em contexto familiar começa a esboçar-se, graças ao peso que tem na Escola, alargando-se assim a sua área de influência.

Talvez por tudo isto possamos afirmar que, de entre as línguas exógenas, o português parece ser aquele que mais se aproxima das funções desempenhadas pelas línguas vernáculas timorenses, ao repartir com elas funções de coesão social, identitárias e de interação social e, simultaneamente, apresenta-se como a língua cujas representações mais se aproximam das línguas autóctones timorenses, sendo, também ele, considerado como instrumento de coesão social e objeto afetivo.

O tétum, quanto ao estatuto, é uma língua oficial e língua de ensino. É visto quer pela Escola, quer pela sociedade alargada, com diferentes funções: por um lado, cognitiva, por ser língua de ensino e língua curricular, na medida em que, sendo uma das línguas oficiais, é a estas que “incumbe o papel oficial de transmitir os conhecimentos e formar o cidadão timorense” (CR); por outro, de interação social por excelência em todo o território, identitária, de coesão social, de unidade política e de religiosidade, por ser instrumento de comunicação nas práticas de culto. A imagem que prevalece em ambos os contextos é a do tétum enquanto objeto de identidade, objeto afetivo, instrumento de relações interpessoais e de coesão social. Embora igualmente considerado como objeto de ensino/aprendizagem pela sociedade, o mesmo não acontece em contexto escolar. Tal facto talvez possa ser explicado devido aos problemas decorrentes da não implementação da normalização desta língua, como acima já referimos, dado o litígio que tem existido, a este propósito, entre o Estado e a Igreja. Em várias instituições, o tétum não é implementado como disciplina curricular, tal como exige o currículo escolar. Além disso, professores, diretores e formadores revelam ter uma representação negativa desta língua, à qual dizem recorrer essencialmente como recurso facilitador da compreensão em sala de aula. Em contexto social alargado, também a sua representação não é mais valorizada, sendo percecionada como “um crioulo”, “uma língua que não está ainda desenvolvida”, um dialeto, uma língua contaminada pelo malaio indonésio que a afastou do português e lhe retirou beleza. Há, no entanto, quem a veja como uma língua pacificadora. Já os alunos consideram o tétum como instrumento de relações interpessoais e como uma língua da

escola. No entanto, importa referir que a propagação desta língua tem sido rápida e que ela parece estar a assumir o seu lugar como língua de “crête”, no panorama sociolinguístico de Timor-Leste.

A Escola e a sociedade em geral reconhecem às línguas autóctones, que usufruem do estatuto de línguas nacionais, uma função de religiosidade, dado serem utilizadas por alguns grupos etnolinguísticos em atividades de culto, identitária e de interação social, em contextos mais restritos. São ainda sentidas, segundo os agentes de ensino, como “línguas secretas” e “de defesa”, o que lhes atribui uma certa coesão social nesse núcleo. A função cognitiva que a sociedade lhes reconhece provém do facto de lhes caber o papel transmissor dos saberes tradicionais. Na Escola, desempenham ainda funções de “auxiliar pedagógico,” ou seja, servem para explicitar o que os alunos mostram dificuldade em compreender. Neste contexto, possuem também uma imagem de instrumento de relações interpessoais e de objeto afetivo e cultural, embora limitado, uma vez que “Só com a minha língua local é que não vou lá...fico muito local”. Esta afirmação contraria, contudo, os desenhos dos alunos, onde a riqueza cultural timorense, através dos símbolos culturais, está profusamente exposta.

Convém aqui mencionar que, tal como a violência que emergiu antes das eleições de 2007 e que adquiriu fortes contornos étnicos, dividindo o leste do oeste timorense, também esta coesão social atribuída às línguas nacionais pode ser fraturante para a sociedade timorense, razão pela qual a educação plurilingue e multicultural pode ser sugerida, no intuito de produzir efeitos na construção de uma identidade nacional que integre a diversidade.

A este propósito, relembramos que, quando desejaríamos que as relações entre comunidades, culturas e línguas fossem um motor de desenvolvimento da sociedade em geral e da escola em particular, estas revelam-se, por vezes, um fator não só fraturante na própria sociedade, mas também capaz de contribuir para o insucesso escolar, argumento utilizado para a implementação do *Projeto de Ensino Multilingue baseado nas Línguas Maternas de Timor-Leste*. Esta questão tem-se manifestado noutros espaços, como refere Delamotte Legrand (2011), a propósito de um contexto semelhante, o de Mayotte, onde

“les acteurs du système éducatif mahorais s’accordent pour déplorer un important taux d’échec scolaire des élèves et pour mettre cet échec essentiellement sur le compte des difficultés d’apprentissage et de maîtrise du français , langue d’enseignement , dans un contexte de plurilinguisme

qui, lui, révèle une grande diversité des langues familiales des enfants autres que le français ” (p.123).

Relativamente ao malaio indonésio, que usufrui na Constituição do estatuto de língua de trabalho, a Escola considera-o como instrumento para facilitar a compreensão do português, mediar o processo de aprendizagem e “aprofundar o conhecimento”, atividades decorrentes da sua função cognitiva, que a sociedade também lhe reconhece. Os resultados sugerem ainda que possa ser língua de instrução para “saberes transculturais” (como a matemática ou a geometria), tal como afirmava um diretor: “a maioria dos professores são professores que têm ciência e esta ciência aprenderam com outra língua, a língua indonésia”. Quer a Escola, quer a sociedade percecionam o malaio indonésio como objeto de ensino/aprendizagem e como de poder, razão que explicará a violência simbólica encontrada nos desenhos dos alunos relativos a esta língua e que nós atribuímos, inicialmente, à influência da sociedade alargada. Esta associa-o ainda a uma função (geo)estratégica, mercê do enquadramento geopolítico de Timor-Leste, e de interação social. No entanto, os professores, a propósito das línguas que utilizam no dia-a-dia, admitem que também o usam na Escola na interação com os colegas, desempenhando assim esta língua uma função de interação social que se estende à própria sociedade, quando esta a associa, por exemplo, à língua do comércio e aos meios de comunicação social. O malaio indonésio tem pois, em sociedade alargada, uma representação de instrumento de relação interpessoal e de desenvolvimento, objeto afetivo e de identidade, estas duas últimas imagens partilhadas, sobretudo, pelos mais jovens.

Quanto ao inglês, este projeta uma imagem de instrumento de relações interpessoais, língua de poder, instrumento de desenvolvimento e objeto de ensino/aprendizagem em ambos os contextos analisados. Na Escola, onde nenhuma função lhe é efetivamente atribuída, nestes níveis de ensino, embora possa aparecer como atividade extracurricular, ele é entendido como desempenhando uma função cognitiva e de interação social. Em sociedade, onde é considerado como uma “*forma de ascender ao mundo*”, revela desempenhar as mesmas funções.

Surgem depois outras línguas, de forma mais esporádica, em sociedade alargada, como é o caso do árabe, que aparece como objecto de ensino/aprendizagem na escola da mesquita e objeto afectivo; o coreano, ao qual é atribuído uma imagem de língua

integradora (instrumento de relações intergrupais) na sociedade coreana para a qual se deslocam alguns timorenses à procura de formação profissional e de trabalho; e o mandarim, como língua de desenvolvimento. O espanhol só surge quando insistimos perante os nossos informantes, sem grande valorização, face à sua presença no âmbito da saúde, na alfabetização e, em breve, na área do desporto, mercê dos acordos celebrados entre Timor-Leste e Cuba.

Em síntese, se confrontarmos estas imagens das línguas que surgem simultaneamente em contexto escolar e social, verificamos que, em sociedade, prolifera um maior número de línguas, que não cabem na Escola do 1.º e 2.º ciclos, sobretudo o “chinês”, língua materna de alguns timorenses, e o inglês, pela sua dimensão globalizante. Verificamos ainda que as imagens atribuídas às línguas, à semelhança das funções, são mais latas, como pudemos verificar no capítulo 4., aquando da apresentação dos resultados das entrevistas.

Concluindo, diremos que das línguas que encontrámos na Escola, o português e o tétum são as línguas “impostas” pelo poder político, sobretudo por razões (geo)políticas, identitárias e afetivas, enquanto o malaio indonésio é a língua que se introduziu à mercê da sua influência em sociedade (comunicação social e atividades económicas) e, eventualmente, em âmbito familiar. Já as línguas nacionais parecem surgir para mediar o processo de ensino aprendizagem, situação da qual podemos inferir que ainda estão “vivas” nos espaços aos quais pertencem, passando assim da sociedade para o contexto escolar.

Aceitando que as línguas são símbolos identitários, passemos agora a sintetizar a resposta para a forma como constroem estes falantes plurilingues as suas identidades. Constatámos, através da análise das biografias recolhidas, que os alunos manifestam uma grande abertura à aprendizagem de línguas. As motivações apresentadas para as estudar prendem-se com diferentes categorias de imagens das línguas (objetos de ensino/aprendizagem, instrumentos de construção de relações interpessoais /intergrupais, objetos de identidade e afetivos).

A generalidade dos alunos e dos agentes educativos que fez parte da nossa amostra vive num ambiente multilingue, onde predominam o tétum e o mambai e onde a associação do tétum com uma outra língua nacional é frequente, ou mesmo, mais

esporadicamente, com o português e com o malaio indonésio. Esse plurilinguismo começa a desenhar-se em família, não só em casa, como nas redes periféricas familiares. A Escola reforça essa identidade plurilingue, no que respeita às línguas curriculares e às línguas de interação, enquanto em contexto social essa identidade é sobretudo desenvolvida através da interação social, da comunicação social, da publicidade e das relações comerciais, associadas aos percursos de vida dos falantes. Todos estes aspetos vêm reconstruir, reforçar ou minimizar uma identidade plurilingue em construção e desenvolvimento, uma vez que o plurilinguismo é, do ponto de vista individual, evolutivo e mutável. Praticamente todos os docentes biografados se apresentaram como falantes plurilingues, sendo cerca de metade deles proficiente em tétum, português e malaio indonésio. A abertura ao plurilinguismo dos professores decorre, por um lado, do reconhecimento positivo do próprio plurilinguismo em si e do prazer que ele suscita, mas, por outro, advém da representação que têm das línguas, seja devido ao estatuto (poder político) destas, ou pelo facto de serem objetos de ensino/aprendizagem, ou ainda objetos afetivos. Professores, diretores e formadores reconhecem possuir um capital linguístico que lhes permite desenvolver uma identidade plurilingue, mas não o valorizam, uma vez que as línguas autóctones são, quase sempre, percecionadas negativamente. Em contrapartida, os sujeitos mais abertos à diversidade linguística e cultural são aqueles que expressam uma atitude contrária, ou seja, que as valorizam.

Entre os agentes de ensino, são, sobretudo, os aspetos histórico-políticos aqueles que são invocados como desencadeadores destas identidades plurilingues, talvez devido à sua faixa etária, enquanto, em sociedade alargada, são assinalados os aspetos cognitivos e afetivos, embora haja quem também invoque a força desses aspetos histórico-políticos. São também referidos fatores interacionais, quer pelos sujeitos ligados ao contexto escolar, quer pelos decisores políticos. Entre professores, diretores e formadores, os aspectos cognitivos também não são descurados.

Cabe pois à Escola, associada ao ambiente familiar, também ele multilingue, um papel ativo nesta construção de identidades plurilingues (a partir de motivações suscitadas, dos conhecimentos adquiridos, da inovação linguística, etc.) e na gestão desta pluralidade linguística e cultural.

Uma dúvida, já anteriormente referida a propósito de outras situações, e que só um outro estudo *a posteriori* poderá esclarecer, é de novo suscitada, quando verificamos que,

na interação de rua, no decorrer da infância, se manifesta um acentuado plurilinguismo por parte dos professores biografados, enquanto, atualmente, de acordo com os nossos resultados, apenas um número reduzido de alunos se assume falante de mais do que uma língua, sendo o tétum a língua da maioria dos sujeitos. Estará o tétum a tornar-se numa língua “glotofágica” e “glotocêntrica”?

Esta identidade plurilingue é manifestada nos desenhos dos alunos pela abundante presença de símbolos culturais e sociais, que traduzem a capacidade para expressar a sua cultura linguística sobre os falantes de outras línguas.

Assim, e relativamente aos timorenses, verifica-se, nos desenhos, a necessidade de marcar uma identidade cultural própria, que os afaste dos indonésios. Daí a valorização de aspectos timorenses como a referência explícita ao “tais mane” e ao “tais feto,” aos trajos dos diferentes grupos etnográficos, às várzeas e aos cafezais. Há ainda a considerar a aproximação feita aos portugueses, aos quais se “dá a mão” e que são coloridos “nas mesmas cores”, mas cada um com identidade própria. A presença dos portugueses associados à Escola, com uma postura relativamente formal, é abundante nos desenhos, assim como o recurso a símbolos culturais para os representar.

Quanto aos indonésios, falantes de malaio indonésio, língua que os alunos reconhecem como de grande expansão em Timor-Leste mas que colocam fora da instituição escolar, a sua representação apresenta grande quantidade de estereótipos ideológicos ligados, sobretudo, à religião e ao aspeto bélico do Exército, este último associado a uma certa violência simbólica.

Já o inglês surge através de organismos internacionais e de ONG, mas principalmente pela presença australiana. Este povo é representado como sendo empreendedor, ousado, ligado às novas tecnologias, visto como um produto cultural, fruto de diversas culturas e etnias (aborígenes, orientais, europeus, “rancheiro/vaqueiro”) e pertencendo a uma sociedade que oferece oportunidades diversas aos cidadãos, o que pode justificar a sua aprendizagem. Esta imagem parece mais influenciada pelas representações da sociedade do que pela Escola.

Em síntese, a Escola é um microcosmos da sociedade alargada, o que não implica que seja a sua reprodução numa escala reduzida, como pudemos constatar pela disparidade de funções e de representações face às línguas.

No que respeita às línguas que circulam no 1.º e 2.º ciclos, encontramos o português, cuja predominância neste contexto é evidente (porque além de ser língua de escolarização é também a língua dos manuais e dos documentos administrativos, entre outros associados ao contexto escolar), o tétum, o malaio indonésio e as restantes línguas nacionais. O facto de a normalização do tétum ainda não ter sido implementada, fragiliza, insista-se, a sua presença na Escola, o que vem provar que não se pode decretar uma norma sem atender às relações entre as estruturas sociais e entre estas e o poder político. Existe pois, na Escola, uma certa coabitação entre todas estas línguas, ainda que com diferentes funções e alguma paridade entre o português e o tétum, embora de diferentes modos e em diferentes contextos.

Há também aqui uma política linguística educativa praticada pelos agentes de ensino, na implementação (ou não) das orientações emanadas pelo poder político central. No caso presente, ao incentivarem o uso e o desenvolvimento do português na Escola, junto de colegas com deficientes conhecimentos nesta língua, estão a posicionar-se perante a política linguística educativa.

Chegamos agora à segunda questão investigativa: de que modo a paisagem sociolinguística multilingue se relaciona com os discursos reguladores da Política linguística educativa?

Timor-Leste assumiu-se, desde a proclamação da sua independência, em novembro de 1975, como um país lusófono, onde o português foi instituído como língua oficial. A Constituição de 2002 estabelece o tétum e o português como línguas oficiais e o malaio indonésio e o inglês como línguas de trabalho e reconhece o estatuto de línguas nacionais às restantes línguas autóctones. No entanto, outras línguas circulam em Timor-Leste, como seja o “*hakka*”, o mandarim, o “cantonês”, o espanhol, o coreano, entre outras. De acordo com a análise realizada aos documentos que considerámos como “discursos reguladores” [Plano Estratégico Nacional de Educação 2011-2030 (PENE), Lei de Bases da Educação (LBE), Programa de Tétum (PT) e de Língua Portuguesa (PP) e Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP)], constatamos que a preocupação dos decisores políticos se centra principalmente no tétum e no português, reconhecendo a LBE que se trata das línguas de ensino do sistema educativo timorense (artigo 8.º). Entre os objetivos do Ensino Básico, destacam-se não só a necessidade de garantir o domínio destas línguas (alínea d), como a “aprendizagem de uma primeira língua estrangeira” (alínea e) e ainda “Desenvolver o

conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, línguas oficiais e nacionais, história e cultura timorenses, numa perspectiva de humanismo universalista e de solidariedade e cooperação entre os povos” (alínea g). No entanto, não encontramos nos programas indicação de processos para operacionalizar estas últimas intenções.

Se o PP apresenta uma perspectiva monolíngue e monoglósica, aludindo de forma ténue ao espaço da CPLP e à lusofonia, o programa de tétum assinala a presença de uma outra língua cooficial, reconhece a existência das línguas autóctones, ao afirmar que “O professor usa a língua que o aluno sabe (língua local) para responder a situações reais do quotidiano” (s. nº de pág.), e refere a importância do tétum para a construção de uma identidade nacional e para a formação de cidadãos ativos na sociedade.

Se há aqui uma preocupação em promover a coabitação e o partenariado entre as línguas, essa preocupação mantém-se no PCEP, onde são atribuídos diferentes estatutos e funções para as línguas a serem utilizadas na Escola (sejam elas línguas co-oficiais, línguas de instrução, ou “auxiliares pedagógicas”) e onde orientações sobre as línguas e culturas nacionais marcam presença. Este é, entre os documentos analisados, o mais exposto à diversidade linguística e cultural, reconhecendo-a e procurando soluções para a sua implementação, refletindo uma visão da língua enquanto fator de desenvolvimento sustentado de um Estado/Nação. É ainda o documento que segue mais de perto os princípios referidos pelo conceito Educação para Todos proposto pela UNESCO (2004).

A LBE menciona no seu artigo 5.º, entre os objetivos para a educação: “Contribuir para o fortalecimento da identidade e da independência nacionais no âmbito das tradições históricas e culturais de Timor-Leste, enquanto se desenvolve o conhecimento de outros povos e culturas”. A verdade porém é que a maior parte dos documentos consultados apresenta Timor-Leste como um país bilingue (tétum/português), ignorando as restantes línguas que aí circulam. Sintetizando, com as palavras de Couto (2007), “Existe um divórcio entre as declarações de princípio e de textos legais por um lado e a prática linguística por outro” (p. 384).

Julgamos poder afirmar que, só através de uma política linguística educativa que tenha em conta a pluralidade linguística e cultural que se encontra na Escola, esta instituição será capaz de lidar com essa diversidade e contribuir para as dinâmicas das identidades plurilingues que observámos entre os seus educandos. Ainda assim, esta política linguística (educativa), que nos parece pouco adequada a este contexto, terá de



contemplar um duplo processo: a autorregulação sociolinguística, isto é, a influência das práticas sociais indiretas (familiares, educativas, económicas, religiosas, etc.), e a autorregulação sociolinguística oficial, ou seja, a regulação ligada à intervenção de atores oficiais (como o Estado e os decisores políticos, entre outros). Era em parte a isto que nos referíamos, quando mencionávamos aspetos da vida em sociedade como a religião, a comunicação social ou os percursos profissionais, entre outros, como fatores que poderiam contribuir para a construção de identidades plurilingues. Acreditamos que o ambiente multilingue em que se vive no país contribui para a ação da própria instituição escolar e desmistifica, em parte, as dificuldades inerentes a novas aquisições linguísticas. No entanto, da análise realizada aos documentos reguladores, verifica-se uma visão redutora em relação ao multilinguismo da sociedade timorense e da própria Escola, sendo Timor-Leste apresentado como um país bilingue, onde apenas tétum e português têm representação, embora haja esparsas referências às línguas nacionais.

Estas decisões de política linguística (educativa) também não estão isentas da influência de fatores geopolíticos, como, por exemplo, o facto de Timor-Leste pertencer à CPLP, mas desejar vir a integrar a ASEAN, como elemento de pleno direito, o que até ao momento tem tido alguns entraves, aos quais podem não ser alheios a manutenção ou não destas políticas. A língua utilizada na ASEAN é o inglês e, talvez por isso, Timor-Leste já solicitou a sua integração na Commonwealth. O discurso oficial das instituições internacionais, concedendo ao português uma função identitária, reconhece que o país não pode passar sem o inglês, língua da ASEAN, como escrevemos, e de toda a zona do Pacífico. Ainda recentemente (2012), o Presidente Ramos Horta sentiu-se obrigado a responder a um académico singapurense que classificou o Estado timorense como "marginalizado", em parte devido à opção pela escolha do português e do tétum como línguas oficiais, afirmando que o inglês é uma "língua importante", quase incontornável, mas o facto de um "idioma ter utilidade regional ou global não conduz inevitavelmente à conclusão" de se dever "abandonar as raízes históricas e culturais e fazê-lo língua oficial"<sup>149</sup>.

A deslocalização do português para uma área geográfica que não é a sua tem, efetivamente, levantado problemas. O facto de não existir uma verdadeira política linguística a nível da CPLP e o esvair de uma memória comum entre portugueses e

---

<sup>149</sup> In <http://paginaglobal.blogspot.pt/2012/04/mse-lusa-dili-20-abr-lusa-o-presidente.html> (consultado a 20 de abril de 2012) Agência Lusa.

timorenses também não facilita a disseminação do português em Timor-Leste. Virá o mandarim como língua de um futuro, talvez mais próximo do que se imagina, através da cooperação na área da construção civil/obras públicas e da saúde? E o espanhol? Manterá Cuba a sua presença num espaço que não pertence à sua área de influência e onde sobrevive também pela aproximação linguística que tem com o português? Certa, será a manutenção do malaio indonésio como a língua do parceiro preferencial do país.

Por outro lado, face ao percurso histórico vivido, mantém-se uma tensão entre aqueles que pretendem a preservação das línguas endógenas e uma outra corrente assimilacionista favorável à promoção da língua exógena, o português. Existem, por outro lado, vários níveis de posicionamentos intermédios, tornando-se a Escola, nesta situação, num lugar de confronto de diversas correntes. É na sequência de um desses posicionamentos que surge, por exemplo, o *Projeto de Ensino Multilingue baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste*<sup>150</sup>, já referido no capítulo 4. O atual Programa de Governo<sup>151</sup> reconhece a necessidade de implementar na Escola, ao longo dos próximos 5 anos, a

“Introdução das recomendações da Política de Ensino Multilingue baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste para a aquisição de competências mínimas de literacia e numeracia, nos casos em que a língua constitui uma barreira à aprendizagem e ao sucesso escolar, de forma a desenvolver a participação mais activa dos alunos e enquanto transição sistemática para a aprendizagem das línguas oficiais” (p.15).

Tal posicionamento recorda-nos as palavras de Lobo de Pina (2008), na sua alocução no *Colóquio Ensino/Aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano*, em que advertiu para o facto de soluções uniformes para sociedades plurais comportarem riscos para os alunos, “em primeiro lugar, por não obterem sucesso escolar, mas, sobretudo, por afetarem o seu desenvolvimento pessoal, intelectual e integral, em resumo; acarretam indiretamente riscos para o desenvolvimento dos países” (p. 16). Esta poderá ser efetivamente uma forma de se ensaiarem novos modelos, que já têm sido experimentados noutros espaços (Cf. Ouane & Glanz, 2010).

---

<sup>150</sup> In :

<http://pt.scribd.com/doc/49147895/EDUCACAO%C2%A0MULTILINGUE%C2%A0BASEADA%C2%A0NA%C2%A0LINGUA%C2%A0MATERNA-%C2%A0POLITICA%C2%A0NACIONAL> (consultado a 10 de outubro de 2010).

<sup>151</sup> Programa do V Governo (2012-2017). In: [http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/09/Programa-do-V-Governo-Constitucional\\_26.8.12.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/09/Programa-do-V-Governo-Constitucional_26.8.12.pdf) (consultado a 26 de agosto de 2012).

Do ponto de vista das políticas linguísticas (educativas), a situação em perspectiva para Timor-Leste seria, de acordo com os documentos analisados, a de um “bilinguismo convivial de Estado” (Diki-Kidiri, 2004), já por nós explicitado no capítulo 2, versão minimalista do “multilinguismo convivial de Estado” (idem), no qual encontramos uma língua europeia oficial de “crête” (idem) a manter, o português, e uma língua autóctone “de masse” (idem) a desenvolver, o tétum, optando por uma política linguística que visaria, a curto prazo, a utilização convivial destas duas línguas.

O Estado deveria, assim, facultar os seus serviços administrativos e públicos em ambas as línguas, bem como o acesso à sua aprendizagem, através do sistema educativo. Segundo Diki-Kidiri (2004), o “bilinguismo convivial de Estado” estaria em condições de, a prazo, contribuir para a construção de sociedades capazes de utilizar sem complexos uma ou outra língua, conforme os seus interesses, e de se desenvolverem de forma sustentada e com serenidade.

Com a introdução deste novo Projeto, muitos agentes de ensino têm manifestado muita insegurança, assim como muitos decisores políticos têm exprimido pareceres negativos, sobretudo aqueles que são defensores da política linguística atual, considerando que ele pode desequilibrar a situação alcançada, ao introduzir as línguas maternas no 1.º ciclo timorense. Deste modo, o Projeto, ainda que já tenha sido experimentado, pela UNICEF, em vários países africanos e asiáticos, passou a ser visto como “arma de arremesso” entre lusófonos e anglófonos, coadjuvados pelos blocos geopolíticos que os sustentam, provocando reações em cadeia. Estamos pois numa área de conflito e incerteza, reveladora da forma como as línguas são poderosos instrumentos de poder, onde se pretende passar de “políticas linguísticas de expectativa” (Cf. Sagara, 2008) (aquelas em que a língua do colonizador permanece como língua da instrução e com o estatuto de língua oficial) para “políticas linguísticas de engajamento” (idem) (as que defendem a transformação da política colonial, através da redução do campo de utilização da língua colonial, aqui, em prol das línguas timorenses, proporcionando a utilização das línguas autóctones do país como línguas de instrução na educação básica formal e não formal) (Cf. Sagara, 2008, p. 55).

Reconhecemos que a introdução das línguas nacionais no currículo permitiria não só um reforço da identidade dos falantes, mas também uma aproximação dos alunos ao meio ambiente rural timorense no qual estas línguas foram emergindo e do qual são

transmissoras de numerosos testemunhos, através do seu vocabulário (conhecimentos relativos ao meio ambiente, à meteorologia, ao mundo animal e vegetal, aos solos, às práticas agrícolas, etc.). Esta opção poderia conduzir à exploração e à transmissão dos saberes autóctones, mas, simultaneamente, a uma Escola com vocação universalista. Este equilíbrio mostra-se necessário não só porque “quanto mais espécies houver mais rico, forte e duradouro” será o ecossistema (Couto, 2009, p.17), mas ainda porque a Escola necessita das línguas timorenses para aumentar o sucesso escolar, enquanto essas mesmas línguas necessitam da Escola para adquirirem novas funções e novas formas de transmissão.

Para explicitar mais concretamente esta ideia, importa referir que as razões apontadas para a introdução das línguas autóctones nos SE, prendem-se com 3 tipos de objectivos (Cf. Salaün, 2009), que, no nosso entender, poderiam ser favoráveis, no contexto timorense: (i) promover o desenvolvimento pessoal e o sucesso escolar da criança autóctone – objectivo psico-pedagógico; (ii) participar juntamente com as famílias na salvaguarda do património linguístico e cultural – objectivo cultural; e (iii) promover o reconhecimento da diversidade existente na sociedade, o que conduz à compreensão entre os grupos – objectivo político.

Face a tudo aquilo que temos vindo a afirmar e ao pensamento que temos vindo a seguir, acreditamos ser possível introduzir as línguas nacionais no ensino, sem contudo criar uma convulsão tão grande como aquela que os intervenientes no processo (isto é, pais, agentes educativos e agentes do poder político e religiosos) receiam que a implementação do *Projeto de Ensino Multilingue baseada nas Línguas Maternas de Timor-Leste* venha a gerar. Dado que as línguas autóctones, à semelhança do tétum, não se encontram normalizadas, pensamos que a sua introdução em contexto escolar poderia incidir em disciplinas como Artes e Cultura, Religião e Moral, Educação Física, Saúde e Higiene, eventualmente, Estudo do Meio e manter-se como auxiliares pedagógicos nas restantes disciplinas. Tal situação não invalidaria a necessidade de construir uma didática conjunta quer do português, quer do tétum, antes pelo contrário, proporcionaria a coabitação e o partenariado entre línguas.

Um constrangimento importante refere-se à colocação dos docentes, que para exercerem tal função necessitariam de ser fluentes na língua ou nas línguas locais. A única sugestão a fazer seria optar pelo recrutamento local.

Finalmente, procuremos responder à questão: De que forma o currículo e os manuais são promotores de uma abertura à diversidade linguística e cultural, no âmbito do contexto multilingue e pluricultural de Timor-Leste?

Relativamente aos Programas, estes não apresentam uma abertura muito evidente à diversidade linguística e cultural, ainda que esta aí seja tenuemente contemplada. O PT é aquele que contempla de forma mais explícita as línguas com uma função cognitiva, enquanto instrumentos não só “de formação de sujeitos e das comunidades”, mas também “de desenvolvimento intelectual, social e emocional do ser humano”, de interação social, uma vez que a língua é um “instrumento de comunicação de grande importância”, com uma função identitária porque transmissora “dos diversos aspectos culturais que se transferem de geração em geração” e de coesão social ao permitir uma “participação ativa na sociedade”. Parece-nos que estas palavras podem traduzir alguma sensibilidade para a diversidade linguística e cultural e para a sua importância na formação de sujeitos e comunidades. E se o PP vai focalizar o português como a língua de “descoberta e compreensão do mundo que está à sua volta” (função cognitiva), aspetos que a introdução da língua estrangeira (LE), proposta na LBE, irá reforçar, o PT vai apontar para as questões da identidade, para o desenvolvimento da autoestima e para a interação social que se estabelece através desta língua. Parece pois existir uma perspectiva integrada da abordagem didática destas duas ou três línguas, se considerarmos a LE, que aponta para a complementaridade de funções que desempenham no desenvolvimento da criança e da sua relação consigo própria e com o mundo. As línguas que surgem são, note-se, apenas aquelas cujo estatuto é definido na Constituição, línguas oficiais (o tétum e o português), línguas de trabalho (o malaio indonésio e o inglês) e línguas autóctones, com estatuto de nacionais, que marcam contudo, nestes documentos, uma presença muito ténue. As restantes línguas que constituem a paisagem multilingue timorense são ignoradas. Os próprios programas são omissos quanto a processos de operacionalização indutores de uma abordagem plurilingue e pluricultural, como o contexto sugeriria. O documento mais aberto à diversidade linguística e cultural é o Plano Curricular do Ensino Primário (2005), hoje, porém, ultrapassado por muitos outros documentos legislativos.

Por seu lado, os manuais são instrumentos cuja influência deve ser perspectivada enquanto transmissores de conhecimentos orientados para o desenvolvimento de

capacidades e competências, desempenhando, igualmente, um importante papel na fixação, divulgação e desenvolvimento da língua e transmissão de cultura. Além disso, exercem “relevantes funções linguísticas, culturais, ideológicas e pedagógicas” (Castro et al., 1990, p. x). Assim sendo, de acordo com a análise realizada, constatamos que os manuais de português procuram valorizar e prestigiar as línguas e as culturas locais e nacionais, através de atividades diversas e associando as línguas aos espaços onde são utilizadas. Também a utilização de documentos que as crianças conhecem em tétum e que reencontram em português no manual é um recurso para reforçar a convivialidade entre estas línguas e facilitar o acesso ao texto.

Além da falta de uma monitorização destes materiais, o que não permite ter um “feedback” validado por parte dos docentes e, eventualmente, por parte dos alunos, a não ser o recolhido no âmbito deste trabalho investigativo, constatamos que não há na formação dos docentes uma preocupação com a questão aqui em análise. Por outro lado, a não distribuição dos manuais não incentiva muito os alunos a descobrirem e a perceberem essa diversidade.

Este será um assunto que talvez pudesse merecer um estudo mais aprofundado, no qual se identificasse as representações que dele têm os timorenses, abordagem que emergiu numa Europa carente de um conceito que lhe permitisse lidar com uma série de problemas de diversas ordens (sociais, políticos e económicos).

Ainda que no decorrer do nosso texto tenhamos vindo a comentar alguns dos resultados encontrados ou a sugerir eventuais percursos de reflexão e análise, vamos agora procurar encontrar outras pistas de trabalho que possam de algum modo contribuir para a gestão do multi/plurilinguismo escolar timorense, respondendo assim à nossa derradeira questão investigativa.

Convém lembrar que Timor-Leste teve sempre o seu plurilinguismo endógeno relativamente equilibrado, na medida em que se manteve sempre como um território multilingue. Portugal, ao implementar uma política linguística assimilacionista, que foi continuada e reforçada pela Indonésia, introduziu a diglossia na sociedade timorense. A língua portuguesa tornou-se não só na língua da esfera pública, mas também na única língua de cidadania. Só a igreja em Timor-Leste teve em conta as línguas autóctones, utilizando-as e preservando-as através da elaboração de dicionários, catecismos, recolha

de textos orais, entre outros documentos. Temos, no entanto, que admitir que os objetivos da ação missionária e os do Estado não coincidiam. Enquanto os missionários pretendiam transmitir a mensagem bíblica e formar os seus próprios auxiliares, o Estado via na instituição escolar uma forma de aculturar e de fazer emergir uma pequena elite indígena, útil ao processo de colonização. Com a invasão indonésia, a situação apenas se agudizou, tendo em conta a política de opressão linguística levada a cabo. Mais tarde, a chegada das forças internacionais fez entrar o inglês no convívio com os timorenses. Este passado histórico-político fez de Timor-Leste um país multilingue e multicultural, não podendo a Escola deixar de o refletir, pelo que apresenta inevitavelmente como um espaço onde diferentes línguas e culturas coabitam.

No sentido de contribuir para a gestão desse plurilinguismo, sobretudo com vista a uma formação que promova os direitos (linguísticos) dos alunos e que se baseie em valores como a coesão, a igualdade, a solidariedade social, a compreensão mútua, importa, a nosso ver, que os timorenses definam uma política linguística (educativa) mais explícita e consistente, que inclua o respeito e a valorização da diversidade linguística e cultural, em particular daquela que é própria do território. Importa ainda que esta política linguística educativa se concretize de forma operacional, com um plano coerente de formação de professores e formadores, mas também com abordagens e dispositivos didáticos adaptados e adequados ao contexto.

No seguimento desta ideia, retomáramos agora aqui apenas dois eixos de reflexão que abordaremos de forma muito sucinta: um relativo à elaboração dos programas e um outro relativo às línguas na Escola.

No que toca ao primeiro aspeto, a elaboração de programas, após a análise realizada e tendo em conta aspetos culturais que fomos conhecendo em Timor-Leste no decorrer das diferentes estadas, parece-nos haver um desajuste ou mesmo uma rutura entre os valores e as vivências de casa e os da Escola, em termos de capital social, económico e cultural. Enquanto a Escola, introduzida pela colonização, apoia, sobretudo, uma cultura do escrito, em família, a transmissão faz-se através do oral, de mimetismo (da imitação de condutas e de gestos). Esta situação transparece na análise que fizemos dos programas de português e de tétum, sendo as competências de oralidade mais valorizadas neste último. Recorrendo frequentemente o Governo de Timor a especialistas de outras nacionalidades para a elaboração dos seus programas nacionais, importa que estes

elementos conheçam a realidade local e possam partilhar tarefas de desenvolvimento curricular com timorenses que funcionem como informantes credíveis, evitando assim bruscos desfasamentos entre a educação tradicional timorense e a aquela que a Escola propõe.

Quanto ao segundo aspeto, o do ensino das línguas, uma vez que nos encontramos num terreno multilingue e tendo vários estudos sublinhado o impacto positivo dos programas educativos que valorizam a língua materna das crianças escolarizadas numa outra língua (Cf. Ouane & Glanz, 2010; Vernaudon & Fillol, 2009; Moore, 2009), a instituição escolar poderá ir encontrando formas para integrar progressivamente estas línguas e, eventualmente, começar a encarar o plurilinguismo precoce como um potencial a valorizar e a explorar didaticamente. A mobilização de várias línguas no seio de um SE exige fazer escolhas a múltiplos níveis, tais como, na perspetiva de Delamotte-Legrand, (2011, pp.123/124), relativamente ao número de línguas a introduzir, às variedades a contemplar, aos estatutos e modalidades com que essas línguas surgem, às metodologias a desenvolver, às disciplinas em que as línguas serão integradas. As respostas a estas escolhas dependem não só dos contextos sociopolíticos, mas também de diferentes e complexos desafios didáticos.

Um outro fator que se prende com o estatuto que as línguas podem assumir na escola diz respeito ao grau de literacia destas línguas, chamadas a tornarem-se línguas de escolarização, situação que, em Timor-Leste, pode ser significativa se se pretender introduzir as línguas maternas no início da escolaridade. De acordo com Maurer (2010, p. 172) podem distinguir-se 3 tipos de literacia: (i) línguas transcritas, numa data recente, mas com muito pouco *corpus* escrito disponível; (ii) línguas recentemente transcritas e cujos usos sociais escritos estão representados através de brochuras com informações utilitárias (sobretudo relacionados com a agricultura e a saúde), recolha de contos, etc. e (iii) línguas cujos usos sociais escritos são relativamente abundantes, incluindo publicidade, artigos de imprensa, escritos funcionais, aos quais se acrescentam narrativas orais literárias transcritas. Na nossa perspetiva, as línguas timorenses encontram-se na 2.<sup>a</sup> situação, a das línguas recentemente transcritas, o que ainda não facilita a sua introdução em contexto escolar.

E quanto aos conteúdos a ensinar com estas línguas? Poderão ser abrangidos os conteúdos académicos clássicos, tais como a história, a matemática, as ciências, ou ainda



outros, como os saberes locais cujos conteúdos teriam então de ser identificados? De qualquer modo importa encontrar um equilíbrio que possa oferecer perspectivas pedagógicas originais e úteis ao projeto educativo de Timor-Leste, evitando quer uma perspectiva autóctone irreduzível, quer a tradução literal dos conteúdos escolares atualmente ministrados em português.

Relativamente ao ensino do português e do tétum, julgamos ainda que seria benéfico recorrer à intercompreensão para o conhecimento e abordagem de ambas estas línguas. Quanto ao português, duvidamos que um número exagerado de horas curriculares possa melhorar os conhecimentos dos alunos, quando frequentemente são também os professores que não possuem competências linguísticas e didáticas adequadas. Esta será a razão que, provavelmente, explicará o recurso sistemático à repetição coral, como pudemos observar na aula a que assistimos e ouvir quando nos deslocamos às escolas. Importa, pois, pensar o ensino do português sem minimizar as práticas linguísticas e culturais familiares, como fazer adquirir uma competência comunicativa nesta língua a todos os alunos, mas também como construir na e através da Escola um conhecimento e uma relação com a língua, uma metalinguagem necessária para se ser escolarmente reconhecido e para capaz de compreender e produzir discursos em contexto escolar. Talvez que a abertura da instituição escolar às línguas timorenses, à diversidade linguística e cultural dentro da “lusofonia”, às línguas exógenas que circulam em Timor-Leste, assim como a uma formação que inclua, além dos aspectos linguísticos, noções de plurilinguismo, contacto de línguas, diversidade linguística e cultural, oralidade e trabalho em equipa, possa promover não só o sucesso de alunos e professores, mas simultaneamente o desenvolvimento do próprio país.

Antes de terminar, gostaríamos de identificar alguns dos limites deste estudo, que, desde o início, padeceu de uma certa megalomania na sua abrangência, razão pela qual foi, posteriormente, delimitado, mantendo-se, contudo, extenso para o tempo disponível.

Para além desta extensão, que agora amplamente reconhecemos, encontrámos alguns percalços pelos caminhos da investigação. Uns referem-se à recolha de informação, como seja, o facto de nos termos restringido, por razões logísticas, estratégicas e materiais, à cidade de Díli e de não termos estado no terreno noutros espaços, limitando os dados recolhidos e obrigando a alguma prudência na análise de resultados. Por outro lado, as

dificuldades encontradas na própria coleta e no acesso aos dados, que também não facilitaram o percurso realizado. Além disso, a nossa incapacidade de interação em tétum ou noutra língua nacional tornou-se, em particular, um obstáculo e a vivência no terreno, integrada num ambiente muito próximo do lusófono, não contribuiu para uma visão mais abrangente da situação poliglósica da sociedade timorense.

Também outros fatores, tiveram influência no design teórico e metodológico deste estudo. Referimos, por exemplo:

- a dificuldade em encontrar estudos atualizados sobre este contexto no âmbito deste trabalho, o que teve certamente repercussões sobre a elaboração do próprio estudo e a discussão desta realidade;
- a incerteza de que se realizou a recolha etnográfica da melhor forma;
- a constante necessidade de “camuflar” um olhar europeu sobre um contexto completamente diverso;
- a coautoria na elaboração dos manuais, situação demasiado desconfortável para quem pretende ser isenta na sua análise.

Estes dois últimos aspetos foram, segundo nos parece e à distância de que se reveste o percurso investigativo narrado neste trabalho, os que poderão ter tido efeitos mais perversos em termos de recolha e análise de dados.

Para concluir, resta-nos retomar Rigo (2009), acreditando que, efetivamente, “il faut garder à l’esprit que dans le domaine des sciences humaines, en particulier, les vérités sont plurielles” (p.307), mas que “différentes conceptions sur les langues (*rôles et fonctions*) traduisent de différentes conceptions sur le devenir de la nation” (Giflin, 2002, s.p.).

Certos que, neste adeus a Timor-Leste e à semelhança de Ruy Cinatti, também nós havemos de:

“chorar as praias mansas de Tíbar e Díli  
as manhãs, mesas de bruma de Lautém,  
os horizontes transmarinhos de Dare,  
as planícies agrícolas  
de Same e do Suai.”

## BIBLIOGRAFIA

### A

Acácio, M. (2003). *Timor, os peregrinos da liberdade*. Lisboa: Oficina do Livro.

Afonso, N. (2006). *A investigação naturalista em educação: guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2009). De la didactique de la langue à la didactique des langues: observation d'un parcours épistémologique. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1), 3-36. Disponível online em: [http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao\\_et al\\_Cahiers-Acedle\\_6-1.pdf](http://acedle.org/IMG/pdf/Alarcao_et al_Cahiers-Acedle_6-1.pdf) (consultado a 1 de novembro de 2013).

Alarcão, I., Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., & Santos, L. (2010). Intercompreensão e plurilinguismo: (re)configuradores epistemológicos de uma Didáctica de Línguas? *Intercompreensão*, 15, 9-26.

Alarcão, I., & Araújo e Sá, M. H. (2010). *Era uma vez ... a Didáctica de Línguas em Portugal: enredos, actores e cenários de construção do conhecimento*. Cadernos do LALE, Série Reflexões 3. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Maroy, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1977). *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Albuquerque, D. B. (2009). Pré-história, história e contatos lingüísticos em Timor-Leste. *Domínios de Linguagem*, 3(2), 75-93.

Albuquerque, D. B. (2011). *O futuro do Português em Timor-Leste – a rivalidade entre sucros*. Disponível online em: <http://paginaglobal.blogspot.pt/2011/10/o-futuro-do-portugues-em-timor-leste-9.html> (consultado a 12 de outubro de 2011).

Alkatiri, M. (2005). Comunicação oral na sessão de abertura do Colóquio “Timor Cinco Anos Depois”, realizado no Convento da Arrábida entre os dias 14 e 16 de julho de 2005.

Alkatiri, M. (2008). *A identidade do povo de Timor-Leste e a Língua Portuguesa*. Intervenção proferida no II Congresso da Educação de Timor-Leste, que decorreu nos dias 9 e 10 de dezembro de 2008 (documento policopiado).

Alkatiri, M. (2012). Xanana Gusmão é o maior corruptor deste país. *Jornal iOnline*, 17 de março de 2012. Disponível online em: <http://www.ionline.pt/artigos/mundo/mari-alkatiri-xanana-gusmao-maior-corruptor-deste-pais/pag/-1> (consultado a 12 de março de 2012).

Almeida, N. C. (2011). *Língua Portuguesa em Timor-Leste: ensino e cidadania*. Lisboa: Lidel.

Amado, J. (2009). *Introdução à investigação qualitativa em educação*. Relatório de disciplina apresentado nas provas de agregação. Coimbra: Universidade de Coimbra (documento policopiado).

Ançã, M. H. (1999). Da língua materna à língua segunda. *Noesis*, 51, 14-16.

Andrade, A. I., & Araújo e Sá, M. H. (2006). Introdução. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2* (pp. 5-6). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Andrade, A. I., Araújo e Sá, M. H., & Moreira, G. (coord.). (2007). *Imagens das línguas e do plurilinguismo: princípios e sugestões de intervenção educativa. Cadernos do LALE, Série Propostas 4*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

André, M. D. A. (1995). Avanços no conhecimento etnográfico da Escola. In I. Fazenda (org.), *A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento*. Campinas, S. Paulo: Papirus Editora.

Araújo e Sá, M. H. (2006). Apresentação da Parte 1: “Mal-te-querio, bem-te-querio: imagens dos outros em populações escolares e suas dinâmicas”. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2* (p. 8). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Araújo e Sá, M. H. (2008) “los italianos ahah, los portugueses hahaha, los colombianos jajajajaja y los espagnoles ji ji ji....” Imagens das línguas e seus falantes nos discursos escolares: implicações para uma educação plurilingue. In M. Silva e Silva & J. Silva (orgs.) (2008), *Actas do Colóquio de Didáctica das Línguas-Culturas: Implicações didácticas da interculturalidade no processo de ensino-aprendizagem das línguas-culturas estrangeiras*. Braga: Universidade do Minho.

Araújo e Sá, M. H. (2012). *A Intercompreensão em acção e em construção – dinâmicas na interacção plurilingue*. Relatório da unidade curricular Didáctica e Desenvolvimento Curricular das Línguas Estrangeiras, apresentado tendo em vista a realização de Provas de Agregação no ramo de Didáctica e Tecnologia Educativa. Aveiro: Universidade de Aveiro (documento policopiado).

Araújo e Sá, M. H., Melo-Pfeifer, S., Pinho, A. S., & Schmidt, A. (2012). *Língua Materna, Língua de Herança ou Língua Estrangeira? Um olhar sobre as representações da Língua Portuguesa em alunos luso-descendentes na Alemanha*. Comunicação oral proferida nas “Jornadas Pedagógicas de Português de Estocolmo”, 5-7 de setembro de 2012. Disponível online em: <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2012/03/slides-estocolmo1.pdf> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Auger, N. (2011). Les manuels : analyser les discours. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 313-316). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

## **B**

Barbedo de Magalhães, A. (2002). Timor-Leste: tenacidade, abnegação e inteligência política. *Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, 93-104.

Barbedo de Magalhães, A. (2007). *Timor-Leste: interesses internacionais e actores locais*. Porto: Afrontamento.

Bardin, L. (2009). *A análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Batoréo, H. (2009). A Língua Portuguesa em Timor: de que forma deve o ensino do português adaptar-se às diferentes realidades nacionais? *Estudos Linguísticos/ Linguistic Studies*, 4, 51-62.

Batoréo, H. (2010). Ensinar português no enquadramento poliglóstico de Timor-Leste. *Palavras*, 37, 55-65.

Batoréo, H. (2011). Ensino do português como língua oficial implica lutar para que esta seja veicular (entrevista de Joana Freitas). *HojeMacau*, 16 de setembro de 2011. Disponível online em: <http://hojemacau.com.mo/?p=20481> (consultado a 10 de outubro de 2011).

Béacco, J.-C. (2011). Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 31-40). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

Béacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

Béacco, J.-C., Coste, D., Fleming, M., et al. (2009). *Plateforme de ressources et de compétences pour l'éducation plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques.

Blanchet, P. (2011a). Les principales méthodes et leurs techniques de construction des observables. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des*

*langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 73-76). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

Blanchet, P. (2011b). Nécessité d'une réflexion épistémologique. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 9-19). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

Blanchet, P., & Asselah-Rahal, S. (2008). Introduction: pourquoi s'interroger sur les contextes en didactique des langues ? In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah-Rahal. (dir.), *Perspectives pour une Didactique des Langues contextualisée* (pp. 9-16). Paris: Agence Universitaire de la Francophonie & Éditions des Archives Contemporaines.

Boavida, J., & Amado, J. (2006). *Ciências da educação. Epistemologia, identidade e perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Bolina, M. (2005). Timor e a Língua Portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 179-193.

Boff, L. (1997). *A águia e a galinha, a metáfora da condição humana* (40.<sup>a</sup> ed.). Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, J. B. (2001). *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions Fayard.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.

Boyer, H. (1991). *Langues en conflit*. Paris: L'Harmattan.

Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 123, 333-340. Disponível online em: <http://www.cairn.info/revue-ela-2001-3-page-333.htm> (consultado a 25 de março de 2013).

Boyer, H., & Garabato, C. A. (s/d). *Gestions des plurilinguismes – les politiques linguistiques et éducatives comme traitements de situations plus ou moins conflictuelles de contact de langues*. Disponível online em:

[http://www.univmontp3.fr/uoh/politiques\\_linguistiques/co/Po%20Lingweb.html](http://www.univmontp3.fr/uoh/politiques_linguistiques/co/Po%20Lingweb.html)

(consultado a 17 de março de 2011).

Brito, R. H. (2010). Temas para a compreensão do atual quadro linguístico de Timor-Leste. *Ciências & Letras*, 48, 175-194. Disponível online em:

<http://svartalfar.fapa.com.br/index.php/arquivos/article/view/55/50> (consultado a 5 de janeiro de 2011).

Brito, R. H., & Corte-Real, B. (2006). Aspectos da Política Linguística de Timor-Leste, Desvendando Contra-correntes. In N. Bastos (ed), *Língua portuguesa: reflexões lusófonas* (pp. 75-84). Brasil: Editora da PUC-Sp (EDUC).

Brito, R. H., & Martins, M. L. (2005). Moçambique e Timor-Leste: onde também se fala o português. In *Actas do III Sopcom, VI Lusocom e II Ibérico (Volume III)*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Disponível online em: <http://bocc.ubi.pt/pag/brito-regina-martins-moises-mo%C3%A7ambique-e-timor-leste-onde-tambem-se-fala-o-portugues.pdf>

(consultado a 12 de março de 2012).

Byram, M. (2006). Langues et Identités. In *Conférence intergouvernementale «Langues de scolarisation: vers un cadre pour l'Europe»*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. Disponível online em: [www.coe.int/t/.../Byram\\_Identities\\_final\\_FR.docs](http://www.coe.int/t/.../Byram_Identities_final_FR.docs) (consultado a 11 de junho de 2010).

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels: le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg : Divisions des Politiques Linguistiques. Disponível online em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner\\_fr.asp#s5](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/boxb-learner_fr.asp#s5) (consultado a 12 de outubro de 2010).



Byram, M., Zarate, G., & Neuner, G. (eds.). (1997). *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.

## C

Calvet L.-J. (1974). *Linguistique et colonialisme, petit traité de glottophagie*. Paris: Payot.

Calvet, L.-J. (1996). *Les politiques linguistiques*. Paris: PUF.

Calvet, L.-J. ([1987] 1999a). *La guerre des langues et les politiques linguistiques*. Paris: Hachette Littératures.

Calvet, L.-J. (1999b). *Pour une écologie des langues et des cultures*. Paris: Plon.

Calvet L.-J. (2007). Pour une linguistique du désordre et de la complexité. *Carnets de l'Atelier de Sociolinguistique*, 1, 1-69.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Hatier.

Cardoso, L. (2002). *Crónica de uma travessia*. Lisboa: Dom Quixote.

Cardoso, L. (2013). *O ano em que Pigafetta completou a circum-navegação*. Porto: Sextante Editora.

Carneiro, A. S. (2010). Políticas linguísticas em Timor-Leste: tensões no campo da formação docente. *Cadernos do CNLF*, Vol. XIV, 4(3), 3167-3179. Disponível online em: [http://www.filologia.org.br/xiv\\_cnlf/tomo\\_4/3167-3179.pdf](http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_4/3167-3179.pdf) (consultado a 25 de março de 2012).

Carvalho, M. J. A. (2001). Panorama linguístico de Timor. Identidade regional, nacional e pessoal. *Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, 66-79.

Carvalho, M. J. A., & Mattoso, J. (2002). *Quelques questions sur l'identité de Timor et le problème linguistique*. Comunicação apresentada por ocasião da celebração da independência de Timor-Leste, no Centro de Língua Portuguesa do Instituto Camões de Oxford, Reino Unido.

Castanha, A. P. (2006). *As fontes e a problemática da pesquisa em história da educação*. Disponível online em:

[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/AS%20FONTES%20E%20A%20PROBLEMA%20TICA%20DA%20PESQUISA%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCA%C7%C3O.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT1%20PDF/AS%20FONTES%20E%20A%20PROBLEMA%20TICA%20DA%20PESQUISA%20EM%20HISTORIA%20DA%20EDUCA%C7%C3O.pdf) (consultado a 7 de setembro de 2012).

Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2007). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire (Document de travail)*. Tours: Université François Rabelais, Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (ADEB), Equipe de recherche DYNADIV.

Castellotti, V., & Moore, D. (2002). Représentations sociales des langues et enseignements. In *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe: de la diversité linguistique à l'éducation plurilingue – Étude de référence* (pp. 1-29). Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques.

Castellotti, V., & Moore, D. (2008). Contextualisation et universalisme: quelle didactique des langues pour le 21<sup>e</sup> siècle? In P. Blanchet, D. Moore & S. Asselah-Rahal. (dir.), *Perspectives pour une Didactique des Langues contextualisée* (pp. 197-217). Paris: Agence Universitaire de la Francophonie & Éditions des Archives Contemporaines.

Castellotti, V., & Moore, D. (2009). Dessins d'enfants et constructions plurilingues. Territoires imagés et parcours imaginés. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 45-85). Amiens: Université de Cergy-Pontoise, CRTF, Encrages Belles-Lettres.

Castro, R. V. (2007). Políticas da Língua: circunstâncias e modos de produção local. In M. Gama (org.). *A política da Língua Portuguesa*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos Lusíadas.

Castro, R. V., Rodrigues, A., Silva, J. L., & Sousa, M. L. (org.). (1999). *Manuais escolares – estatutos funções e história*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Cavalli, M., Coste, D., Crişan, A., & van de Ven, H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponível online em :

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE\\_texts\\_Source/EducPlurInter-Droit\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/LE_texts_Source/EducPlurInter-Droit_fr.pdf)

(consultado a 12 de outubro de 2010).

CE [Conselho da Europa]. (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto. Edições Asa.

CE. (s/d). *Éducation et langues. Politique linguistique éducative du Conseil de l'Europe*.

Disponível online em: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division\\_fr.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/division_fr.asp)

(consultado a 1 de novembro de 2010).

CNE [Comissão Nacional de Educação de Timor-Leste]. (2011). *Educação Multilingue Baseada na Língua Materna: Política Nacional*. Díli: Comissão Nacional de Educação, Ministério da Educação, UNICEF. Disponível online em:

<http://www.scribd.com/collections/3046404/Education-Policy-Law-and-Research>

(consultado a 1 de novembro de 2011).

Copans, J. (2008). *L'enquête ethnologique de terrain (2eme édition)*. Paris: Armand Colin.

Costa, L. (2001). O Tétum factor de identidade nacional. *Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, 59-64.

Costa, L. (2005). Línguas de Timor. In F. Cristovão (dir. e coord.), *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores.

Costa, L. (2009). *Borja da Costa – Selecção de Poemas /Klibur Dadolin*. Lisboa:Lidel

Costa, L. (2012). A Língua. Fator de identidade nacional leste-timorense. In N. B. Bastos (org.), *Língua Portuguesa: aspectos linguísticos, culturais e identitários*. São Paulo: Educ.

Costa, L. (no prelo). *Timor Lorosa'e (povo, povos, línguas, culturas e histórias)*.

Couto, H. do (2007). *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Brasília: Thesaurus Editora.

Couto, H. do (2009). *Linguística, ecologia e ecolinguística*. S. Paulo: Editora Contexto.

Couto, H. do (2010). *A Língua como realidade biopsicossocial*. Disponível online em: <http://meioambienteelinguagem.blogspot.pt/2010/06/lingua-como-realidade-biopsicossocial.html> (consultado a 10 de janeiro de 2012).

Couto, M. (2006). *O outro pé da sereia*. Lisboa: Editorial Caminho.

Couto, M. (2008). *Venenos de Deus, remédios do diabo*. Lisboa: Editorial Caminho.

Couto, M. (2009a). *E se Obama fosse africano? E outras inter(in)venções*. Lisboa: Editorial Caminho.

Couto, M. (2009b). *Jesusalém*. Lisboa: Editorial Caminho.

Couto, M. (2011). Comunicação proferida n'As Conferências do Estoril “Desafios Globais, Respostas Locais”, que tiveram lugar no Centro de Congressos do Estoril entre 4 e 6 de maio de 2011. Vídeo disponível online em:

<http://ocheirodailha.blogspot.com/2011/09/sobre-o-medo.html> (consultado a 1 de novembro de 2012).

CPLP [Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa]. (2012). *Histórico – Como surgiu a CPLP?* Disponível online em: <http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=241> (consultado a 15 de janeiro de 2012).

Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et langue seconde*. Grenoble: PUG.

## D

Dabène, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues, les situations plurilingues*. Paris: Hachette.

Dahlet, P. (2008). Les identités plurilingues: enjeux globaux et partages singuliers. In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth (coord.), *Plurilinguismes et enseignement: identités en construction* (pp. 23-45). Paris: Riveneuve.

Dahlet, P. (2010a). Déterritorialiser les identités: créalisation, créolité et plurilinguisme. *Synérgies Brésil, numéro spécial 1*, 31-40.

Dahlet, P. (2010b). *Plurilinguismes, identités, subjectivités: un Eldorado violent*. Comunicação proferida no «XV SEDIAFRALE Rosario 2010: du Français des lumières au français d'aujourd'hui» (documento policopiado).

Dahlet, P. (2011). Le plurilinguisme sur un baril de poudre: splendeur d'un idéal et violences pratiques. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 45-60). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

De Salins, G. D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris: Didier.

Delamotte-Legrand, R. (2009). Réflexions introductives et présentation du volume. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 13, 2-11. Disponível online em: [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_13.htm](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_13.htm) (consultado a 1 de novembro de 2013).

Delamotte-Legrand, R. (2011). Répertoires langagiers des enfants et langues de l'école à Mayotte comme ailleurs. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 18, 122-130. Disponível online em: [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero\\_18.html](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/numero_18.html) (consultado a 1 de novembro de 2013).

deMarrais, K. B. (ed.). (1998). *Inside Stories: Qualitative Research Reflections*. London/Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Diki-Kidiri, M. (2004). Multilinguismes et politiques linguistiques en Afrique. In *Actes du Colloque international de Ouagadougou (Burkina Faso). «Développement durable: leçons et perspectives»* (pp. 45-54). Ouagadougou: AIF-AUF-OIF. Disponível online em: [www.francophonie-durable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf](http://www.francophonie-durable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf) (consultado a 19 de Maio de 2010).

Direcção Nacional de Estatística & Ministério das Finanças (2008). *Final Statistical Abstract: Timor-Leste Survey of Living Standards 2007*. Díli: Direcção Nacional de Estatística, Ministério das Finanças de Timor-Leste, UNICEF (documento policopiado).

Duarte, J. B. (1990). *Vocabulário ataúro-português/português-ataúro*. Macau: Instituto Português do Oriente.

Durand, F. (2010a). *Timor-Leste – País no Cruzamento da Ásia e do Pacífico. Um Atlas Histórico-Geográfico*. Lisboa: Lidel.

Durand, F. (2010b). *História de Timor-Leste, da Pré-História à Actualidade / Istoría Timor-Leste Nian, husi Pre-Istória to'o Atualidade*. Lisboa: Lidel.

Durand, F. (2011). *Timor-Leste, premier état du 3ème millénaire*. Paris: Éditions Belin.

## E

Eccles, L. (2000). East Timorese language policy and the language policies of other small Pacific nations in studies. In G. Hull & L. Eccles (eds.), *Languages and Cultures of East Timor*, Vol. 3 (pp. 1-30). Sydney: University of Western Sydney, Academy of East Timor Studies.

EDCEP [Equipa do Desenvolvimento do Currículo do Ensino Primário]. (2005a). *Currículo do Ensino Primário – Programas - Língua Portuguesa*. Baucau: Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste.

EDCEP. (2005b). *Programa Língua Tétum / Programa Lian Tetun, Ensino Primário – 1.º a 6.º ano*. Baucau: Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste,

EDCEP. (2006a). *Currículo do Ensino Primário – Programas - Língua Portuguesa*. Baucau: Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste.

EDCEB. (2006b). *Programa Língua Tétum / Programa Lian Tetun, Ensino Primário – 1.º a 6.º ano*. Baucau: Ministério da Educação e da Cultura da República Democrática de Timor-Leste, Equipa do Desenvolvimento do Currículo do Ensino Primário.

Elia, S. (1989). *A Língua Portuguesa no mundo*. S. Paulo: Editora Ática.

Esperança, J. P. (2001) O crioulo português de Bidau e a evolução do tétum praça. *Estudos de Linguística Timorense*, 19-47.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

## F

Felgueiras, J., & Martins, J. A. (2006). *Nossas memórias de vida em Timor*. Braga: Editorial AO.

Feussi, V. (2004). Politique linguistique et développement durable au Cameroun: perspective émique ou perspective étique? In *Actes du Colloque international de Ouagadougou (Burkina Faso). «Développement durable: leçons et perspectives»* (pp. 21-29). Ouagadougou: AIF-AUF-OIF. Disponível online em: [www.francophonie-durable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf](http://www.francophonie-durable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf) (consultado a 19 de Maio de 2010).

Figueiredo, F. A. (2004). *Timor. A presença portuguesa (1769-1945)*. Porto: Faculdade de Letras Universidade do Porto. Disponível online em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10864> (consultado a 13 de janeiro de 2011).

Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.

Forganes, R. (2002). *Queimado, queimado, mas agora é nosso! Timor das cinzas à Liberdade*. S. Paulo: Labortexto Editorial.

Freire, E. J. (2011). *Aspetos da política linguística: o caso de Timor-Leste*. Comunicação apresentada ao XI Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, 7 a 10 de agosto. Disponível online em: [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308404106\\_ARQUIVO\\_Aspectosdepoliticasinguisticas\[CONLAB\].pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308404106_ARQUIVO_Aspectosdepoliticasinguisticas[CONLAB].pdf) (consultado a 14 de fevereiro de 2012).

Freitas, J. C. de (2012a). Prefácio. In A. M. Ramos & F. Teles, *Memórias das Políticas Educativas em Timor-Leste, a consolidação de um sistema (2007-2012)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Freitas, J. C. de (2012b). Línguas maternas não são de instrução, mas instrumentais (Entrevista à Agência Lusa, 2 de abril de 2012). Disponível online em: <http://noticias.sapo.tl/portugues/lusa/artigo/14090020.html> (consultado a 1 de novembro de 2013).



## G

Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de Didactique des Langues*. Paris: Hachette.

Gameiro, A., & Ximenes Belo, C. (2012). *40 Dias em Timor-Leste – Uma Interpretação. Observações, percepções e análise de lusofonia emergente*. S/l: Pearlbooks.

Garcia, J. M. (2008). *O livro de Francisco Rodrigues – O primeiro atlas do mundo moderno*. Porto: Editora da Universidade do Porto.

García, O. (2007). *Lenguas e identidades en mundos hispanohablantes. Desde una posición plurilingüe y minoritaria*. In M. Lacorte (ed.), *Lingüística aplicada del español* (pp. 377-400). Madrid: Arco.

García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

García, O., & Menken, K. (2010). *Stirring the onion. Educators and the dynamics of language education (looking ahead)*. In K. Menken & O. García (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools – Educators as Policemakers* (pp. 249-261). New York & London: Routledge.

Gfeller, E. (2000). *La société et l'école face au multilinguisme - l'intégration du trilinguisme extensif dans les programmes scolaires du Cameroun*. Paris: Éditions Kathala.

Giblin, B. (ed.). (2002). *Langues et territoires: une question géopolitique. Hérodote, 105(2)*. Disponível online em: <http://www.herodote.org/spip.php?article55> (consultado a 18 de julho de 2010).

Gonçalves, M. (2008). *Diversidade cultural e linguística em Portugal no dobrar do milénio: problemas e perspectivas*. In A. Kalewska (dir.), *Livro de Atas da Conferência “Diálogos com*

*a Lusofonia". Colóquio comemorativo dos 30 anos da secção Portuguesa do Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia, 10 e 11 de dezembro de 2007 (pp. 194-205). Varsóvia: Universidade de Varsóvia, Instituto de Estudos Ibéricos e Ibero-americanos da Universidade de Varsóvia.*

GOV. [Governo de Timor-Leste]. (2002). *Constituição da República Democrática de Timor-Leste*. Disponível online em:

[http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao\\_RDTL\\_PT.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2010/03/Constituicao_RDTL_PT.pdf)

(consultado a 4 outubro de 2009).

GOV. (2004). *Decreto do Governo 1/2004 de 14 de Abril*. Disponível online em:

[http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2002\\_2005/decreto\\_governo/1\\_2004.pdf](http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2002_2005/decreto_governo/1_2004.pdf)

(consultado a 1 de novembro de 2013).

GOV. (2007). *Programa do IV Governo Constitucional (2007-2012)*. Disponível online em:

<http://timor-leste.gov.tl/?p=16&lang=pt> (consultado a 1 de novembro de 2013).

GOV. (2008). *Lei n.º14/2008 de 29 de Outubro – Lei de Bases da Educação*. Disponível online em: <http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1453> (consultado a 1 de novembro de 2013).

GOV. (2010). *Decreto-Lei n.º 23/2010 de 9 de Dezembro. Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente)*. Disponível online em:

<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=3027> (consultado a 1 de novembro de 2013).

GOV. (2011a). *Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030*. Disponível online em:

[http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento\\_PT1.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano-Estrategico-de-Desenvolvimento_PT1.pdf) (consultado a 12 de março de 2011).

GOV. (2011b). *Resolução do Governo n.º 19/2011 de 22 de Junho*. Disponível online em:

<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=3511> (consultado a 1 de novembro de 2013).

GOV. (2012a). Comunicado: Primeiro-Ministro explica a política do Governo sobre as Línguas Maternas no Parlamento Nacional. Díli, 10 de fevereiro de 2012. Disponível online em: <http://timor-leste.gov.tl/?p=6454> (consultado a 1 de novembro de 2013).

GOV. (2012b). *Programa do V Governo Constitucional (2012-2017)*. Disponível online em: <http://timor-leste.gov.tl/?cat=39&lang=pt#toc334006112> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora.

Guterres, V. da Silva (2010). Carta do Vice-Presidente do Parlamento ao Representante Especial do Secretário-Geral das Nações Unidas para Timor-Leste, Senhora Ameerah Haq (22 de junho de 2010). Disponível online em <http://sebasgut.blogspot.pt/2010/07/forum-de-gorvenanca-democratica.html> (consultada a 1 de novembro de 2013).

## H

Hull, G. (1998). The languages of East Timor 1772-1997: a literature review. In G. Hull & L. Eccles (eds.), *Studies in Languages and Cultures of East Timor, Vol.1* (pp.1-38). Sydney: University of Western Sydney Macarthur.

Hull, G. (2000). Current language issues in East Timor. In S. A. Silva (org.), *Project for the Protection and Promotion of East Timorese Languages*. Disponível online em: <http://web.archive.org/web/20080117084543/http://www.asianlang.mq.edu.au/INL/speech1.html> (consultado a 12 de fevereiro de 2012).

Hull, G. (2001a). A Língua Portuguesa em Timor: uma perspectiva australiana. Palestra apresentada na conferência “Identidade e Língua: desafios e prioridades para a Educação em Timor-Leste”, organizada pelo Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral,

em Díli e Baucau. Disponível online em: <http://profesdeptemtl.blogspot.com> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Hull, G. (2001b). *Timor-Leste – Identidade, língua e política educacional* (tradução de Maria da Graça D'Orey do texto em tétum *Timór-Lorosa'e – identidade, lian no polítika edukasionál*). Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros, Instituto Camões.

Hull, G. (2002). *The Languages of East Timor – Some Basic Facts*. Díli: Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e. Disponível online em: [http://www.portphillip.vic.gov.au/default/CommunityGovernanceDocuments/The\\_Languages\\_of\\_East\\_Timor\\_Some\\_Basic\\_Facts.pdf](http://www.portphillip.vic.gov.au/default/CommunityGovernanceDocuments/The_Languages_of_East_Timor_Some_Basic_Facts.pdf) (consultado a 15 de fevereiro de 2012).

Hull, G. (2005). Preparar o tétum para o futuro. *Suplemento do JL*, 907, Ano XXV, 6-19 de Julho. Disponível online em: [www.instituto-camoes.pt/encarte/encarte88b.htm](http://www.instituto-camoes.pt/encarte/encarte88b.htm) (consultado a 19 de fevereiro de 2012).

Hull, G., & Eccles, L. (2005). *Gramática da Língua Tétum* (trad. do inglês por Idalina Morgado). Lisboa: Lidel.

## J

Jean-François, E. B., & Mahadeo-Doorgakant, Y. (2013). Vers une prise en compte de la compétence translinguistique des apprenants dans le système éducatif mauricien. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 22, 47-66. Disponível online em: <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> (consultado a 2 de agosto de 2013).

Jodelet, D. (2003). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. In S. Moscovici (dir.), *Psychologie sociale* (pp. 363-364). Paris: PUF.

## K

Kilanga Musinde, J. (2006). Biographie langagière et conscience plurilingue en contexte africain. *Le français dans le monde*, 39, 123-131.

## L

Leclerc, J. (2004, 2012). *L'aménagement linguistique dans le monde : Timor oriental. (République de Timor Lorosae)*. Québec: Université Laval. Disponível online em: [http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/asie/timor\\_est.htm](http://www.tlfg.ulaval.ca/axl/asie/timor_est.htm) (consultado em 2012).

Leconte, F. (2009). Quand le dessin fait discours: enquête auprès d'adolescents nouvellement arrivés en France sur leur vécu des langues. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 87-115). Amiens: Université de Cergy-Pontoise, CRTF, Encrages Belles-Lettres.

Lewis, M. P. (ed.). (2009). *Ethnologue: Languages of the World* (sixteenth edition). Dallas, Tex.: SIL International. Disponível online em: <http://www.ethnologue.com/> (consultado a 19 de fevereiro de 2012).

Lobo de Pina, A. (2008). Conferência proferida na sessão de abertura do Colóquio "Ensino/ aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano". In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/ aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 13-17). Paris: União Latina.

Loubier, C. (2008). *Langues au pouvoir – linguistique et symbolique*. Paris: L'Harmattan.

Loureiro, R. M. (2001). Onde nasce o sândalo: os portugueses em Timor nos séculos XVI e XVII. *Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, 14, 93-104.

Ly, T. T. (2004). Le développement durable et les langues minoritaires. In *Actes du Colloque international de Ouagadougou (Burkina Faso)*. «Développement durable: leçons et perspectives» (pp. 73-75). Ouagadougou: AIF-AUF-OIF. Disponível online em: [www.francophonie-durable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf](http://www.francophonie-durable.org/.../colloque-ouaga-programme.pdf) (consultado a 19 de Maio de 2010).

## M

Mackey, W. F. (1976). *Bilinguisme et contact des langues*. Paris: Klincksieck.

Manga, A. M. (2011). Contacto entre lenguas locales y lenguas extranjeras. Caso de un entorno plurilingüe. *Revista Electrónica de Estudios Hispánicos*, 9, 7-17.

Martinet, A. (1969). Fonctions du langage et linguistique appliquée. *Communication et langages*, 1, 9-18. Disponível online em:

[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan\\_0336-1500\\_1969\\_num\\_1\\_1\\_3705](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_1969_num_1_1_3705) (consultado a 25 de setembro 2012).

Martinez, P., Moore, D., & Spaëth, V. (2008). Introduction – L’exception et la règle: des plurilinguismes à l’enseignement. In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth (coord.), *Plurilinguismes et enseignement: identités en construction* (pp. 11-22). Paris: Riveneuve.

Martins, F. (2008). Conferência proferida na sessão de abertura do Colóquio “Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano”. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 35-37). Paris: União Latina.

Masselot-Girard, M. (1994). Le manuel: un livre à part. *Les Cahiers du CRESLEF*, 37. Université de Franche-Comté.

Mateus, M. H. M. (2009). Uma política de língua para o Português. In *Textos Seleccionados do XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística* (pp. 73-78). Porto: APL. Disponível online em : [http://www.iltec.pt/pdf/politica\\_lingua.pdf](http://www.iltec.pt/pdf/politica_lingua.pdf) (consultado a 10 de junho 2012).

Matheus, M. C. C., & Fustinoni, S. M. (2006). *Pesquisa qualitativa em enfermagem*. São Paulo: Livraria Médica Paulista.

Matsuura, K. (2008). *Mensagem de Koichiro Matsuura, Director-Geral da UNESCO acerca da celebração do Ano Internacional das Línguas em 2008*. Disponível online em: <http://www.unric.org/pt/actualidade/15210> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Matthey, M. (1997). *Les langues et leurs images*. Neuchâtel: IRDP Éditeur.

Maurer, B. (2010). Éléments de réflexion pour une didactique du plurilinguisme en Afrique francophone. *Les Cahiers de l'Acedle*, 7(1), 167-179.

ME [Ministério da Educação de Timor-Leste]. (2010). *Decreto-Lei n.º 22/2010 de 9 de Dezembro*. Disponível online em: <http://www.jornal.gov.tl/lawsTL/RDTL-Law/RDTL-Decree-Laws-P/Decreto%20Lei%2022-2010%20Lei%20.pdf> (consultado a 1 de novembro de 2013).

ME (2011a). *Decreto-Lei n.º 4/2011 de 26 de Janeiro. Estatuto do Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação*. Disponível online em: <http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=3106> (consultado a 1 de novembro de 2013).

ME (2011b). *Plano Estratégico Nacional da Educação 2011-2030*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste (documento policopiado).

ME (2011c). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Díli: Ministério da Educação de Timor-Leste.

MEC [Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste]. (2005). *Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário*. Díli: Direção Nacional de Currículos, Ministério da Educação e da Cultura.

MEC (2007a). *Plano Curricular para o Ensino Pré-secundário*. Díli: Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste (documento policopiado).

MEC (2007b). *Política Nacional da Educação 2007-2012*. Díli: Ministério da Educação e da Cultura de Timor-Leste (documento policopiado).

Melo, S. & Araújo e Sá, M. H. (2006). Retratos de família: imagem de bem e mal querer das línguas românicas por alunos lusófonos. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.) *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2* (pp. 23-39). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Melo-Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2012). Linking “heritage language” education and plurilingual repertoires development: evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. In M. Byram, M. Fleming & I. Pieper (eds.), *L1-Educational Studies in Language and Literature «Contribution to plurilingual and intercultural education»*, 12, 1-30.

Mendes, N. C. (2005). *A Multidimensionalidade da Construção Identitária em Timor-Leste: Nacionalismo, Estado e Identidade Nacional*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa.

Meneses, D. N. C. (2008). *Timor: de colónia a país nos fins do século XIX: um sistema educativo em re-estruturação: um estudo documental* (Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação). Porto: Universidade Portucalense. Disponível online em: <http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/123456789/194> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Menken, K., & García, O. (2010). Introduction. In K. Menken & O. García (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools – Educators as Policemakers* (pp. 1-9). New York & London: Routledge.

Mingas, A. (2008). Imperativos do Ensino – Aprendizagem do português e do francês em contexto plurilingue. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano*. Paris: União Latina.

Molinié, M. (2006). Une approche biographique des trajectoires linguistiques et culturelles. *Le français dans le monde*, 39, 6-10.



Molinié, M. (2008). Variations identitaires et réflexivité en contexte plurilingue. In P. Martinez, D. Moore & V. Spaëth (coord.), *Plurilinguismes et enseignement: identités en construction* (pp. 47-60). Paris: Riveneuve.

Molinié, M. (2009). Le dessin réflexif : acte 1. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 9-27). Amiens: Université de Cergy-Pontoise, CRTF, Encrages Belles-Lettres.

Molinié, M. (2011). La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langue à l'herméneutique du sujet plurilingue. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 144-155). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Éditions Didier.

Moore, D. (2009). Plurilinguismes et francophonies à l'école du Pacifique. In J. Vernaudo & V. Fillol (org.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane*. (pp. 93-118). Paris: L'Harmattan.

Moore, D., & Castellotti, V. (dir.). (2005). *La compétence plurilingue: regards francophones*. Fribourg/Vienne: Peter Lang.

Moore, D., & Castellotti, V. (2011). Dessins d'enfant, recherché qualitative, interprétation. Des poly-textes pour l'étude des imaginaires du plurilinguisme. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 118-132). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e práticas de investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Moscovici, S. (1989). On social representations. In J. P. Forga (ed.), *Social Cognition* (pp. 181-209). London: Academic Press.

Moura, P. (2007). Português, tétum ou 'tetuguês'. A política da língua de Timor. *Público*, 7 de maio de 2007. Disponível online em:

<http://comunidade.sol.pt/blogs/entrecas/archive/2007/05/12/Portugu%C3%AAs-2C00-t%C3%A9tum-ou-tetugu%C3%AAs-A-pol%C3%ADtica-da-l%C3%ADngua-em-Timor.aspx>

(consultado a 1 de novembro de 2013).

Muller de Oliveira, G. (2009). A CLP e a diversidade. Comunicação proferida na *Conferência Internacional sobre o Futuro da Língua Portuguesa: em busca de estratégias para alçar o português como língua das Nações Unidas*. Disponível online em: <http://www.letramento.iel.unicamp.br/portal/?p=1401> (consultado a 10 de novembro de 2012).

## N

NSD [National Statistics Directorate] & UNPFA [United Nations Population Fund] (2011). *Population and Housing Census of Timor-Leste 2010, Vol. 3. Social and Economic Characteristics*. Díli: National Statistics Directorate.

## O

OPLOP [Observatório dos Países de Língua Oficial Portuguesa]. (2013). Timor-Leste: Língua Portuguesa volta a ser utilizada no Parlamento. *Boletim do OPLOP*, 110, 18 de abril de 2013. Disponível online em : <http://www.oplop.uff.br/boletim/2418/timor-leste-lingua-portuguesa-volta-ser-utilizada-no-parlamento> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Ouane, A., & Glanz, C. (2010). *Pourquoi et comment l'Afrique doit investir dans les langues africaines et l'enseignement multilingue. Note de sensibilisation et d'orientation étayée par les faits et fondée sur la pratique*. Paris: UNESCO, Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA). Disponível online em :

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001886/188643f.pdf> (consultado a 1 de novembro de 2013).

## P

Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e técnicas de investigação social*. Porto: Areal Editores.

Perregaux, C. (2006). Autobiographies croisées: la décentration libératrice d'une lectrice bilingue. *Le français dans le monde*, 39, 31-41.

Perregaux, C. (2009). Dans les dessins d'enfants, les langues sont des images. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 31-44). Amiens: Université de Cergy-Pontoise, CRTF, Encrages Belles-Lettres.

Perregaux, C. (2011). Draw me a language! Understanding the imaginary of young children. *Child Health and Education*, 3(1), 16-30. / Dessine-moi une langue! Compréhension des Imaginaires de Jeunes Enfants. *Santé et Éducation de l'Enfance*, 3(1), 1-15.

Pinto, P. Feytor (2010). *O essencial sobre política de língua*. Lisboa: INCM.

PNTL [Parlamento Nacional de Timor-Leste]. (2004). *Lei do Parlamento n.º8/2004 de 8 de Junho*. Disponível online em: <http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=125> (consultado a 1 de novembro de 2013).<sup>152</sup>

PNTL. (2010). *Resolução do Parlamento Nacional n.º 24/2010, publicado no Jornal da República a 3 de novembro de 2010*. Disponível online em: <http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=2953> (consultado a 1 de novembro de 2013).

PNTL. (2011a). *Despacho n.º 75/2011/PRES de 12 de outubro* (documento policopiado).

PNTL. (2011b). *Resolução do Parlamento Nacional n.º 14/2011 de 13 de junho*. Disponível online em: [http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2011/serie\\_1/serie1\\_no23.pdf](http://www.jornal.gov.tl/public/docs/2011/serie_1/serie1_no23.pdf) (consultado a 1 de novembro de 2013).

---

<sup>152</sup> Esta Lei do Parlamento sofreu alterações por Resolução do Governo 42/2010.

PNTL. (2011c). *Resolução do Parlamento Nacional n.º 20/2011 de 7 de setembro*. Disponível online em: <http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=3634> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Pontífice, F. (2008). Ensino/aprendizagem do português em contexto plurilingue africano: os grandes desafios. O caso de S. Tomé e Príncipe. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/ aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 99-105). Paris: União Latina.

Programa do V Governo (2012-2017). Disponível online em: [http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/09/Programa-do-V-Governo-Constitucional\\_26.8.12.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/09/Programa-do-V-Governo-Constitucional_26.8.12.pdf) (consultado a 26 de agosto de 2012).

## Q

Quivy, R., & Campenhoudt, L. van (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

## R

Ramos Horta, J. (2012). Timor-Leste, tétum, português, língua indonésia ou inglês? *Público, Caderno Opinião*, 22 de abril de 2012. Disponível online em: <http://umalulik.blogspot.pt/2012/04/debate-timor-leste-tetum-portugues.html> (consultado a 23 de março de 2012).

Razafimandimbimanana, E. (2009). Autoportraits d'enfants migrants plurilingues en classe d'accueil à Montréal: une démarche altéro-réflexive. In M. Molinié (dir.), *Le dessin réflexif. Élément d'une herméneutique du sujet plurilingue* (pp. 141-163). Amiens: Université de Cergy-Pontoise, CRTF, Encrages Belles-Lettres.

Rigo, B. (2009). Quelle éthique pour un enseignement en milieu plurilingue et pluriculturel?. In J. Vernaudo & I. Fillol (org.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp. 297-307). Paris: L'Harmattan.

Robillard D. de (2007). La linguistique autrement: altérité, expérientiation, réflexivité, constructivisme, multiversalité: en attendant que le Titanic ne coule pas. *Carnets d'Atelier de Sociolinguistique*, 1, 1-69.

Robillard, D. de (2011). Les vicissitudes et tribulations de “comprendre”: un enjeu en didactique des langues et cultures. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 21-29). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

Roldão, M. C. (2001). A formação como projecto. Do pleno-mosaico ao currículo como projecto de formação. In B. P. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, INAFOP.

Ruak, T. M. (2012a). Com pobreza não há arma que garanta a segurança (entrevista de Luciano Alvarez e fotos de Miguel Madeira). *Público*, 19 de maio de 2012. Disponível online em: <http://www.publico.pt/mundo/noticia/taur-matan-ruak-com-pobreza-nao-ha-arma-que-garanta-a-seguranca-1546759#/0> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Ruak, T. M. (2012b). Discurso proferido por altura da receção que Cavaco Silva ofereceu à comunidade lusa em Timor na escola Ruy Cinatti, a escola portuguesa de Díli. Disponível online em: <http://paginaglobal.blogspot.pt/2012/05/taur-para-acabar-de-vez-com-juizos.html> (consultado a 24 de maio 2012).

## S

Sagara, E. (2008). Développement de l'éducation et plurilinguisme: la perspective africaine. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/ aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 51-68). Paris: União Latina.

Saint-Georges, P. de (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. In L. Albarello et al. (eds.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 15-47). Lisboa: Gradiva.

Salabert, G. (2013). Pour une politique plurilingue au Vanuatu. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 22, 200-217. Disponível online em : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol> (consultado a 2 de agosto de 2013).

Salaün, M. (2009). Langues locales et école en contexte français: une perspective sociohistorique. In J. Vernaudon & I. Fillol (org.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp.21-33). Paris: L'Harmattan.

Saliou, D. M. (2008). Didactique des langues en situation plurilingue: pour une formation des maîtres en contexte de partenariat entre langues en Guinée. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 267-281). Paris: União Latina.

Saliou, N. (2008). Conferência proferida na sessão de abertura do Colóquio “Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano”. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 31-33). Paris: União Latina.

Savage, V. R. (2012). Timor-Leste's language policy: The boulder on the shoe – Analysis. *Eurasia Review*, April 14, 2012. Disponível online em: <http://www.eurasiareview.com/14042012-timor-lestes-language-policy-the-boulder-on-the-shoe-analysis/> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Schmidt, A., & Araújo e Sá, M. H. (2006). “Difícil, feia e esquisita”: a cristalização de um discurso escolar sobre o alemão. In A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.), *Imagens das línguas em contextos de educação e formação linguística. Cadernos do LALE, Série Reflexões 2* (pp. 9-22). Aveiro: Universidade de Aveiro, CIDTFF.

Seixas, P. C. (2006). *Timor-Leste, viagens, transições, mediações*. Porto: Edições Universidade Fernando Pessoa.

Shohamy, E. (2006). *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*. London / New York: Routledge.

Shohamy, E. (2010). Cases of language policy resistance in Israel's centralized educational system. In K. Menken & O. García (eds.), *Negotiating Language Policies in Schools – Educators as Policemakers* (pp. 182-197). New York & London: Routledge.

Simões, A. R., & Araújo e Sá, M. H. (2012). Dessiner les langues et leur apprentissage: une voie d'accès aux représentations langagières des jeunes adolescents. *Éducation et Sociétés*, 33. Aosta: CIEB (brochure).

Simões, A. R., & Araújo e Sá, M. H. (2013). A cultura linguística de alunos do 9.º ano: Reflexões em torno dos resultados de um inquérito por questionário aplicado no distrito de Aveiro. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 137-158.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum.

Smith, L. (1998). Tracing literacy across three generations... Trying not to lose the voices. In K. B. deMarrais (ed.), *Inside Stories: Qualitative Research Reflections*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Soares, L., & Araújo e Sá, M. H. (2013). O Babel timorense – à procura das línguas que cheiram a sândalo. *Revista REDINTER – Intercompreensão*, 4, 1-11. Disponível online em: <https://sites.google.com/site/intercompreensaoredinter/numeros-publies/numero-4>, ou <http://www.redinterintercompreensao.eu/> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Soares, L., & Barroso, A. (2006). *Os Loricos 1 – Língua Portuguesa (1.º ano)*. Lisboa: Lidel.

Soares, L., Barroso, A., & Fonseca, S. (2007). *Loricos 2 – Língua Portuguesa (2.º ano)*. Lisboa: Lidel.

Soares, L., Barroso, A., & Fonseca, S. (2008). *Lóricos 4 – Língua Portuguesa (4.º ano)*. Lisboa: Lidel.

Soares, L., Barroso, A., Fonseca, S., & Benevides, A. (2007). *Lóricos 3 – Língua Portuguesa (3.º ano)*. Lisboa: Lidel.

Soares, L., Solla, L., & Fonseca, S. (2008). *8 mundos 8 vozes – Língua Portuguesa (6.º ano)*. Lisboa: Lidel.

Soares, L., Solla, L., & Gonçalves, A. (2008). *De mãos dadas – Língua Portuguesa (5.º ano)*. Lisboa: Lidel.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, I. C. de (2001). Timor dos Malai Sira? *Lusotopie 2001*, 135-140. Disponível online em: <http://www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/resu10008.html> (consultado a 1 de novembro de 2013).

Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios – segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Stringer, E. (1997). Teaching community-based ethnography. In E. Stringer, M. F. Agnello, S. C. Baldwin, L. M. Christensen & D. L. P. Henry (eds.), *Community-Based Ethnography: Breaking Traditional Boundaries of Research, Teaching and Learning* (pp. 17-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

## T

Tabi-Manga, J. (2000). *Les politiques linguistiques du Cameroun - Essai d'aménagement linguistique*. Paris: Khartala.

Tadadjeu, M. (1985). Pour une politique d'intégration camerounaise. Le trilinguisme extensif. In *Actes du colloque sur l'identité culturelle camerounaise* (pp. 187-201). Yaoundé:



MINFOC.

Taylor-Leech, K. J. (2007). *The Ecology of Language Planning in Timor-Leste, a Study of Language Policy, Planning and Practices in Identity Construction*. Brisbane: Griffith University. Disponível online em: <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20081013.120717/public/02Whole.pdf> (consultada a 19 de outubro de 2010).

Taylor-Leech, K. J. (2008). Language and identity in East Timor. The discourses of nation building. *Language Problems & Language Planning*, 32(2), 153–180.

Thompson, J.B. (2001). Prefácio. In P. Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Éditions Fayard.

Thomaz, L. F. (1998). *De Ceuta a Timor* (2.ª edição). Lisboa: Difel.

Thomaz, L. F. (2002). *Babel Lorosa'e. O problema linguístico de Timor-Leste*. Lisboa: Instituto Camões.

Thomaz, L. F. (2008). *País dos Belos, achegas para a compreensão de Timor-Leste*. Macau: Instituto Português do Oriente, Fundação Oriente. Disponível online em: [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE\\_F.PDF](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF) (consultado a 10 de setembro de 2010).

*Timor-Leste: PR critica artigo de académico de Singapura sobre línguas oficiais*. Disponível online em: <http://paginaglobal.blogspot.pt/2012/04/mse-lusa-dili-20-abr-lusa-o-presidente.html> (consultado a 20 de abril de 2012).

Tshiluila, J. (2008). Conferência proferida na sessão de abertura do Colóquio “Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano”. In *Actas do Colóquio Internacional Ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano* (pp. 27-29). Paris: União Latina.

## U

UNESCO. (2001). *Relatório mundial sobre a educação 2000 - O direito à educação: uma educação para todos durante toda a vida*. Porto: ASA Editores.

Universidade de Arquitetura, Universidade Técnica, & Gertil. (2002). *Atlas de Timor-Leste*. Lisboa: Lidel.

## V

Van den Avenne, C. (2012). Linguistique et colonialisme, 1974-2012, un entretien avec Louis-Jean Calvet. *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, 20, 6-18.

Verdelhan-Bourgade, M., & Auger, N. (2011). Les manuels et supports pédagogiques: catégorisations. In P. Blanchet & P. Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées* (pp. 307-312). Paris: AUF, Éditions des Archives Contemporaines.

Vernaudon, J. & Fillol, V. (2009). Présentation. In J.Vernaudon & I. Fillol (org.), *Vers une école plurilingue dans les collectivités françaises d'Océanie et de Guyane* (pp. 11-18). Paris: L'Harmattan.

## W

Wolton, D. (2010). Mondialisation, diversité culturelle et démocratie. *Synérgies Brésil, numéro spécial 1*, 13-20.

## X

Xanana Gusmão, A. (2002). Alocução do Presidente Xanana Gusmão, proferida em Brasília, no dia 1 de agosto de 2002, durante a IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP. Disponível online em: [www.cplp.org/noticias/ccegc/di7.htm](http://www.cplp.org/noticias/ccegc/di7.htm) (consultada a 1 de novembro de 2013).

Ximenes Belo, C. (2008). *A língua portuguesa em Timor-Leste*. Texto disponível online em: <http://www.ciberduvidas.com/lusofonias.php?rid=1758> (consultado a 14 de outubro de 2011).

Ximenes Belo, C. (2009). Comunicação proferida nas celebrações do primeiro centenário do nascimento do senhor Dom Jaime Garcia Goulart, que decorreram na ilha do Pico, Açores, no dia 10 de janeiro de 2009.

## Z

Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger et didactiques des langues*. Paris: Didier.

Zarate, G. (1995). La problématique de la relation à l'altérité: l'apprenant et l'enseignant de langue comme acteurs sociaux d'entre-deux. La politique linguistique et culturelle de l'Europe. In C. Briane & A. Cain (org.), *Quelles perspectives pour la recherche en didactique des langues?* (pp. 11-16). Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.

Zarate, G. (1997). La notion de représentation et ses déclinaisons. In G. Zarate & M. Candelier (org.), *Les représentations en didactique des langues et cultures* (pp. 5-10). Paris: Didier Erudition.

Zarate, G. (1998). D'une culture à d'autres: critères pour évaluer la structure d'un capital culturel. *Lidil*, 18, 141-151.